

CHILE

LA ESCUELA Y LAS CONDICIONES SOCIALES PARA APRENDER Y ENSEÑAR

Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana

Luis Navarro Navarro

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



LA ESCUELA Y LAS CONDICIONES SOCIALES PARA APRENDER Y ENSEÑAR

LA ESCUELA Y LAS CONDICIONES SOCIALES PARA APRENDER Y ENSEÑAR

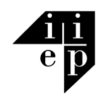
Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana

Luis Navarro Navarro

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



LA ESCUELA Y LAS CONDICIONES SOCIALES
PARA APRENDER Y ENSEÑAR
Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Diseño gráfico: Pablo Barragán

Índice

Perfil del autor 10
Agradecimientos 13
Prólogo, por Juan Carlos Tedesco 15
Introducción 19

Capítulo I: Educabilidad y equidad social 25
Equidad social y educación 27
La “educabilidad” y las “condiciones de educabilidad” 29
La educabilidad “total” y la educabilidad “verdadera” 31
Las condiciones de educabilidad y el mínimo de equidad social para la educación 37
Cuatro factores de la educabilidad 45
a) El efecto “vecindario” 47
b) El factor “confianza” 51
c) El factor “subjetividad” 55
d) El efecto “políticas sociales” 57
¿De qué modo se puede hablar de “condiciones de educabilidad” en Chile: deterioro o complejización? 63

Capítulo II: La configuración de la educabilidad en sectores urbanos pobres 67
1. El pacto “Escuela-familia” 69
1.1. El significado que le otorgan las familias a la educación y la percepción de su relación con la escuela 73
Calificación de la demanda y elección de la escuela 75

1.2. La escuela y su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza 84
El "pacto" en la cotidianidad escolar 87
La trayectoria del abandono escolar 95
La gestión de las escuelas 99
El papel de los aportes de las familias en la economía doméstica de la escuela 101
1.3. La lógica de la relación "familia-escuela" y la trayectoria del "pacto" 103
2. La escuela, la equidad y la cohesión social 107
2.1. La equidad social y la cohesión en la vida cotidiana de las familias 112
La equidad y la cohesión y las lógicas de acción cotidiana 115
2.2. La mirada de la escuela sobre la equidad social en la cotidianidad 123
Dos disposiciones vitales frente a la (in)equidad 124
El significado de la escuela 129
La "trilogía del fuego" 131
3. La construcción de la subjetividad 140
3.1. El proceso de construcción de la subjetividad 147
La crianza en el hogar 149
La escuela construye subjetividad 153
Crianzas nutritivas en ambientes tóxicos 157
Los compañeros de escuela 160
4. Políticas sociales e intersectorialidad en el nivel local 162
4.1. La política social en el nivel local 166
4.2. La gestión local de la educación 170
4.3. Políticas educacionales en obra: la jornada escolar completa y otros apoyos en la escuela 176

Capítulo III: Conclusiones 181
1. El pacto educativo está afectado por la debilidad de las relaciones de confianza 183
2. La complejidad actual de la educabilidad 193
¿De qué está hecha la educabilidad? 194
El déficit de institucionalidad escolar y el exceso de socialización 200
La subjetividad que emerge: responsabilidad individual y desconfianza social 205
3. Políticas sociales y gestión local 210
4. A modo de cierre 214

Anexo: Aspectos metodológicos 221
La construcción del escenario: criterios, técnicas e instrumentos 223
Criterios generales de muestreo 223
Sub-criterio 1: el atributo principal "comunidades beneficiarias de programas sociales" 226
Sub-criterio 2: la puerta de entrada al escenario o las escuelas como factor de factibilidad y acceso pronto 227
Sub-criterio 3: La historicidad de las condiciones de educabilidad o el problema de la representación del "antes-ahora" en los niños, las familias y los docentes 229
Sub-criterio 4: la integración de características educativas y sociales en niños y familias, desde la percepción del docente 230
Técnicas e instrumentos 232
Criterios y procedimientos de análisis 233

Referencias bibliográficas 236

Perfil del autor

Luis Navarro Navarro: Profesor, Magíster en Administración Educacional y Doctor en Ciencias de la Educación (c) por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su campo de especialización es la política educativa, la gestión y supervisión escolar. Se ha desempeñado en diversos cargos del sistema escolar, en el Ministerio de Educación de Chile y en fundaciones y centros de investigación en educación. Ha desarrollado consultorías para UNESCO Brasil, IIPE Buenos Aires e instituciones gubernamentales y no gubernamentales chilenas. Actualmente es consultor investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), en Santiago de Chile, y del IIPE Buenos Aires, profesor de cursos de postgrado de la Universidad Alberto Hurtado y miembro del equipo de coordinación de la estrategia de asesoría a las escuelas de sectores urbanos pobres en la implementación en el sector curricular de Lenguaje, que la misma universidad ejecuta con el Ministerio de Educación de Chile.



A Patricia, Joaquín, Matías y Pía Camila

Agradecimientos

Este trabajo debe tanto a muchos. En primer término, agradezco a Eduardo Kimelman por su inestimable apoyo en el trabajo de campo y por las conversaciones en torno del proyecto. Muchísimas gracias a los niñas y niñas, y sus familias, que abrieron sus puertas; gracias profundas también a los profesores, directivos y personal administrativo de las escuelas. Agradezco sinceramente la hospitalidad y generosa disposición del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Los intercambios de *papers* y sugerencias de mis colegas de Argentina, Colombia y Perú del equipo de investigación encabezado por Néstor López y Juan Carlos Tedesco, fueron un impulso permanente para revisar lo andado. Por cierto, nada habría sido posible sin la contribución y el compromiso de Marita Palacios y la Fundación Ford.

Prólogo

En el año 2001, el IIPE-UNESCO Buenos Aires inició un programa de investigación orientado a analizar el vínculo entre equidad y educación. La hipótesis de trabajo que estuvo en la base de este programa postulaba la necesidad de revisar los diagnósticos tradicionales y analizar el impacto que, sobre las prácticas educativas y los logros de aprendizaje de los niños y adolescentes, han tenido las transformaciones sociales, económicas y culturales que, en las últimas décadas, atravesaron América Latina. En síntesis, la hipótesis de los estudios postulaba que, en el marco de estas transformaciones, la equidad social debía ser considerada cada vez más como un factor previo a la educación. Sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos.

Los estudios efectuados en la primera etapa de esta investigación* permitieron disponer de un estado del arte en

* Las publicaciones que resultaron de la primera etapa de esta investigación están disponibles en el sitio de Internet del IIPE - UNESCO Buenos Aires, www.iipe-buenosaires.org.ar, y son:

I. **Argentina. Equidad social y educación en los años '90,** por María del Carmen Feijoó.

II. **Chile. Equidad social y educación en los años '90,** por Luis Navarro.

III. **Colombia. Equidad social y educación en los años '90,** por Elsa Castañeda Bernal.

IV. **Perú. Equidad social y educación en los años '90,** por Manuel Bello.

los países involucrados en el programa y confirmaron la necesidad de avanzar mediante estudios de carácter más cualitativo en diferentes escenarios sociales y culturales. La heterogeneidad de América Latina ha sido destacada reiteradamente, y esa heterogeneidad está asumiendo rasgos más complejos en la medida en que se asocia tanto al mayor reconocimiento que existe hoy con respecto a la diversidad cultural como al aumento de la desigualdad social vinculado con las tendencias a la concentración del ingreso y la exclusión social.

En este contexto, la década de los años '90, constituyó un período en el cual se instalaron nuevos desafíos para la educación. El aumento de las desigualdades, la creciente vulnerabilidad económica de las familias y la profundización de los problemas de pobreza y exclusión conviven hoy con la irrupción de Internet, una mayor presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana, y la proliferación de nuevas expresiones culturales –especialmente en ámbitos urbanos– que proponen diversas formas de sociabilidad entre los adolescentes y los jóvenes. Estos cambios modifican significativamente no sólo los aspectos materiales de las condiciones de vida de la población sino también los procesos de construcción de sus identidades sociales y personales. Frente a estos cambios, los sistemas educativos intentaron diseñar respuestas de todo tipo, desde las reformas institucionales basadas en las ideas de descentralización y autonomía hasta el diseño y aplicación de políticas compensatorias basadas en la idea de mejorar la disponibilidad de determinados insumos del aprendizaje o de satisfacer desde la escuela algunas necesidades básicas insatisfechas por las familias (alimentación, salud, vestimenta, etc.). Los resultados no son, a pesar de algunas excepcio-

nes, satisfactorios. Necesitamos, con urgencia, comprender mejor la naturaleza de estos fenómenos para poder enfrentarlos con más eficacia.

Esta investigación se propuso una aproximación cualitativa a estos problemas, poniendo el énfasis en comprender qué ocurre en contextos en los cuales el deterioro social pone en peligro la efectividad de las prácticas educativas. Para ello, se decidió hacer un trabajo exploratorio en diferentes escenarios sociales de la región, con la expectativa de que, en su diversidad, nos ofrezcan algunas claves para comprender y poder enfrentar los desafíos con que se encuentran hoy los sistemas educativos. Los estudios se realizaron en Argentina, Chile, Colombia y Perú, y, en cada país, estuvieron, respectivamente, a cargo de María de Carmen Feijoó, Luis Navarro, Elsa Castañeda Bernal y Manuel Bello, bajo la coordinación general de Néstor López.

En este caso se trata del trabajo realizado por Luis Navarro en escuelas de la periferia de Santiago de Chile. La elección de este escenario fue sumamente importante en nuestro estudio, pues se trata de un barrio beneficiario de los programas sociales que acompañaron el proceso de reducción de la pobreza en Chile. A diferencia de los contextos estudiados en los otros países, caracterizados por el deterioro social o la exclusión, este escenario nos permitió indagar en qué medida las políticas de reducción de la pobreza recomponen las condiciones para que las prácticas educativas sean más efectivas.

Quiero finalizar esta presentación agradeciendo al CIDE, institución que se asoció al IIPE en esta segunda parte de la investigación ofreciendo el soporte logístico necesario para el trabajo de los investigadores, a la Fundación Ford por el apoyo que brindó a este estudio desde el

principio, y, especialmente, a María Amelia Palacios, responsable del Programa de Educación y Medios de la Oficina de esa Fundación para el Área Andina y el Cono Sur, por su permanente estímulo y receptividad ante nuevos enfoques teóricos y políticos.

Juan Carlos Tedesco
Director
IIPE - UNESCO Buenos Aires

Introducción

En informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OECD, se afirma que hay pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003). Ya es sabido además que Chile es un país cuya desigualdad social lo sitúa comparativamente en un lugar poco decoroso que, además, no se condice con sus niveles de ingreso per cápita y desarrollo institucional. Por otra parte, sus resultados en las evaluaciones PISA, IALS y TIMMS (todos promovidos por OECD) lo ubican en un lugar inferior al esperado según indicadores económicos y desarrollo de su sistema escolar. Hay que decir, por añadidura, que los resultados nacionales son muy heterogéneos: unos pocos logran puntuaciones similares o superiores a la media general de todos los países participantes, próximos a estudiantes de los países centrales; y otros obtienen resultados que los sitúan junto con niños del denominado "tercer mundo". La escuela, en términos generales, no logra un buen aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que ella misma genera. En el Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMMS) 1999, por otra parte, los resultados señalan que la mitad de la variación de los resultados nacionales se explica por la varianza en la proporción de estudiantes que provienen de hogares de bajos recursos educacionales, a saber, libros, instrumentos de apoyo para el estudio (computador, escritorio, diccionario) y el nivel educacional de los padres; señala asimismo que cuatro de cada diez estudiantes chilenos están en el grupo de bajo "índice de recursos del hogar" (IRH). Los hogares chilenos, en consecuencia, no estarían potenciando las capa-

cidades educativas de los niños simplemente porque estos hogares no están suficientemente habilitados con los recursos necesarios para ello[1]. Se tiene, entonces, uno de los escenarios más complejos posibles: una sociedad desigual y un sistema escolar con una efectividad menor a la esperada, a la luz de esas pruebas internacionales. El desafío de obtener resultados educativos de calidad en países con alta desigualdad social y sistemas escolares aún precarios, evidentemente es de magnitud.

A partir de la innumerable evidencia experta que llega a sostener que el factor "familia/hogar" tiene un efecto decisivo sobre el aprendizaje de los niños y jóvenes, incluso el sentido común sugeriría la implementación de políticas que aborden el conjunto de factores que están influyendo en los resultados escolares. Es claro: una fracción significativa de lo que pasa y consigue en la escuela hace referencia a lo que acontece o se produce fuera de ella; luego, habría que adoptar políticas capaces de interpelar simultáneamente a la escuela y al entorno familiar porque ambas interactúan en los procesos y resultados escolares. ¿Por dónde empezar?, se preguntaba Amalia Anaya, ex ministra de Educación de Bolivia, en el cierre de un seminario sobre escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Decía que la discusión es infructuosa: la pobreza no será resuelta por la escuela y tampoco por políticas sociales intersectoriales; hay detrás problemas

[1] Bellei (en Cox, 2003) intenta un ejercicio a partir de TIMMS 1999, que, según advierte, debe entenderse a modo ilustrativo dadas sus características metodológicas. En éste concluye que resulta evidente que las variables que más distinguen a unos y otros alumnos chilenos, en su probabilidad de obtener mejores resultados, se relacionan con las características socioeconómicas de sus familias. Las variables escolares ocupan un lugar secundario y con mejor capacidad discriminatoria.

de política económica que son más explicativos de la inequidad en la distribución de la riqueza, el desempleo y los bajos ingresos. Aun conscientes de las limitaciones de las políticas educativas, concluía, hay que hacer todo el esfuerzo posible para que la escuela mejore y con ellas sus resultados (Anaya, en García-Huidobro, 2004). Es cierto, no es posible esperar a resolver las desigualdades sociales y la pobreza para luego mejorar la escuela. Pero tampoco es sensato depositar exclusivamente en la escuela la tarea de mejorar la calidad y equidad de la educación.

No hay atajos en educación (García-Huidobro, 2004). Ni la "entrada al aula" que se acompaña de textos y otros recursos didácticos, ni la formulación de estándares y medidas de desempeño que alcanzan gran sofisticación, son suficientes cuando no se piensa la escuela entera, esto es, con sus relaciones, intereses y "saber de fondo". Ella expresa y en ella se vive la complejidad de la educación. Al mismo tiempo, se debe agregar que la escuela y las políticas son literalmente *habitadas* por personas que no se desligan de su experiencia vital en sus hogares, comunidad próxima y sociedad. Cuando implementan políticas, los docentes, los niños y las familias siguen siendo ellos mismos en tanto individuos y no actúan desde su rol sin este ropaje existencial. Si hay un cambio en la escuela luego de la instalación de una política, es porque la semilla del cambio ya estaba ahí. En buena cuenta, las políticas tienen mayores posibilidades de ser efectivas cuando incluyen dispositivos de diálogo y encuentro entre sistema y mundo de la vida, cuando logran imbricar significados subjetivos e intenciones nacionales.

El concepto de "educabilidad" se propone entender las condiciones para aprender y enseñar en la escuela desde la discusión esbozada en los párrafos anteriores. Es decir, des-

de una lectura que no ignora ni estima inocentes las complejidades sociales que influyen en la institución escolar pero que tampoco descuida ni exime de responsabilidad a la escuela. Hay que reconocer que el estatuto teórico del concepto "educabilidad" es todavía abierto; es necesario seguir discutiendo al respecto. Este trabajo espera contribuir a ello partiendo, precisamente, de una revisión del término y de las condiciones y factores de educabilidad. Con este sustrato, se exponen luego los resultados y conclusiones de un estudio exploratorio del desarrollo de la tarea educativa en comunidades pobres urbanas que son beneficiarias de políticas sociales.

Las investigaciones orientadas a la política suelen ser *cuantitativas*. Se piensa con razón que una aproximación de este tipo puede aportar información que permita dimensionar el tamaño del problema y la probabilidad de solucionarlo cuando se identifican las variables y su peso explicativo en los efectos. Ello resulta muy útil cuando se trata de costear una acción pública en un determinado sector; se decide así cuáles son las medidas más "costo-efectivas" que hay que defender ante las autoridades económicas y políticas. A contrapelo de estos beneficios potenciales, este trabajo aborda su objeto de estudio con un diseño y técnicas de recolección y procesamiento de la información que pueden considerarse *cualitativos*. El mérito del enfoque cualitativo en un estudio orientado a la política, es que mira la realidad que busca comprender y hasta intervenir, "desde abajo" y "desde dentro". Penetra allí donde la política no llega sino como una resonancia o un mandato que es confrontado con el sentido común y los esquemas de interpretación de los individuos en cuanto actores y sujetos, es decir, en tanto miembros de una institucionalidad y de una comunidad. Un estudio cualitativo

no puede recomendar acciones de política argumentando estimaciones del tamaño del efecto ni de la probabilidad de afectar los resultados educacionales cuando se manipula una variable; pero puede escudriñar en el corazón del problema y puede preguntar sus razones.

Capítulo I

Educabilidad y equidad social

Equidad social y educación[2]

La relación entre equidad social y educación ha sido tradicionalmente planteada en una sola dirección, es decir, en una dinámica en que más y mejor educación es promesa de más equidad en la sociedad. En América Latina, esta corriente fue impulsada por la publicación de CEPAL/OREALC "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", cuyo título ya revela la apuesta. Más educación y conocimiento impulsarían el cambio en las estructuras y formas de producción y, de paso, proveerían equidad. La idea era provocadora, pues la propia dupla CEPAL/OREALC advertía que se trataba de una propuesta que iba contra la corriente regional y que postulaba seguir el ejemplo de aquellos países de otras regiones que sí habían logrado vencer el *trade-off* "equidad-crecimiento". En efecto, durante las décadas precedentes, algunos países de la región habían logrado niveles elevados de dinamismo económico, unos pocos alcanzaron grados mínimos de equidad y ninguno, según ese análisis, cumplió simultáneamente los dos objetivos esperados del proceso de desarrollo. En cambio, en otras regiones y en el mismo contexto internacional, varios países de industrialización tardía consiguieron compatibilizar el crecimiento con la equidad (CEPAL/OREALC, 1992).

A más de una década de la promesa, una revisión del mapa latinoamericano arrojaría, según algunos, un

[2] Esta sección y las siguientes del mismo capítulo reelaboran y amplían la ponencia del autor, "La noción de 'condiciones de educabilidad' como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social", presentada en el Congreso REDUC, Lima, octubre de 2003, con el apoyo de la Fundación Ford.

cuadro quizá algo menos desolador o, según otros, con avances ciertamente discutibles[3] que podría llevar a concluir que el *trade-off* no es fácil de resolver con la fórmula CEPAL/OREALC. Y sin embargo, la idea y estrategia central de esos años sigue vigente. La relación unidireccional "educación lleva a equidad" constituye un referente y un parámetro de pensamiento y acción pública de los gobiernos. En tanto parámetro, no obstante, es también un doble límite: acota las formas de pensar e intervenir políticamente la relación.

En efecto, para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes (Tedesco, 2000). Es este mínimo de equidad social el que subyace en la noción de "condiciones de educabilidad" que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela[4], familia y sociedad. En contrapunto, en condiciones de ciertos mínimos de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan y miran al sistema escolar y la escuela (Navarro, 2002). Estas condiciones son criterios de factibilidad y éxito de esas políticas, como lo han venido mostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no rinden los frutos que se esperaba en contextos de margina-

[3] Por ejemplo, Chile aparecería como un país con una década de crecimiento, una fuerte reducción estadística de la pobreza y una tenaz desigualdad. Es decir, como un país que creció pero que no se ha hecho más equitativo y sí más desintegrado (PNUD, 2002).

[4] Se usará indistintamente la expresión "escuela" y "establecimiento" en sentido amplio, esto es, para denotar los diversos tipos de centros educacionales (salvo que se señale lo contrario de manera expresa).

lidad y vulnerabilidad socioeducativa[5]. Sin embargo, las políticas educacionales suelen carecer de referencias explícitas a mejorar la equidad social o reducir las desigualdades sociales pese a que existe el convencimiento de que muchos de los "problemas educativos" son en verdad "problemas sociales", es decir, problemas que se expresan en las aulas y patios escolares pero cuya explicación causal y parte significativa de su solución, están al otro lado de sus muros, fuera del campo de la política educacional. Ello parece tan obvio que es casi invisible en el diseño e implementación de las políticas educacionales, es decir, las políticas no se han interrogado suficientemente sobre cuáles son las condiciones de equidad social necesarias para que haya equidad educativa (Navarro, 2002).

La "educabilidad" y las "condiciones de educabilidad"

Existe amplio consenso sobre la demanda que la escuela debe hacer a la sociedad sobre su propia estructuración y cómo ésta afecta la posibilidad de una educación justa y de calidad para todos (sociedades desiguales difícilmente son capaces de generar resultados equitativos). Sin embargo, es todavía

[5] A manera de ejemplo, revisar la publicación de OEA/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre-edad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina", Buenos Aires. En Chile, se puede analizar los resultados del Programa de las 900 escuelas con este prisma (ver el Informe final de evaluación del Programa de las 900 escuelas, elaborado por un panel externo en el contexto del Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales del Ministerio de Hacienda, junio de 2001).

discutido que las nociones de “educabilidad” y/o “condiciones de educabilidad” sean las apropiadas para “nombrar” o representar esta demanda. En el sentido que se utiliza aquí, la noción “condiciones de educabilidad” es una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas (López y Tedesco, 2003). Estas condiciones configuran o moldean los “activos” que despliegan los niños[6] y los docentes (saberes, esquemas de interpretación, aptitudes y predisposiciones), en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela. Se trata, sin duda, de un concepto que se entiende en la escuela pero que no se explica sólo por ella, puesto que hace referencia al contexto sociocultural de la escuela y de la familia, al tiempo que remite a características del niño en cuanto tal y en cuanto alumno, y del profesor en tanto sujeto y profesional de la enseñanza.

Es necesario, con todo, distinguir entre la “educabilidad” (que remite principalmente al despliegue del repertorio de capacidades y predisposiciones del niño en la escuela y en la relación pedagógica con un profesor) y las “condiciones de educabilidad”, que refieren más bien al escenario y contexto social y familiar en que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas mínimas para concretar la tarea formativa en la escuela.

[6] Se usa la palabra “niño” en sentido amplio, es decir, refiriéndose a los estudiantes de ambos sexos que asisten a establecimientos educacionales de enseñanza básica y media.

La educabilidad "total" y la educabilidad "verdadera"

La educabilidad puede ser entendida como la capacidad, activada por cada niño, pero construida socialmente, para aprovechar las oportunidades y adquirir los activos necesarios para alcanzar logros educativos de calidad. Dicho "portafolio de activos" o repertorio de recursos y predisposiciones, debe contener lo que, según la misma escuela, resulta necesario para el buen desempeño escolar[7] (esto es, para acceder, permanecer y alcanzar los resultados que espera la escuela en términos de aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales). Con todo, esta noción ha sido criticada porque en tanto "capacidad" llevaría a pensar que se trata de un atributo del niño cuya configuración y despliegue es principalmente tarea de él mismo, eximiendo o atenuando la responsabilidad que le cabe a la sociedad y a la escuela en ambos procesos (configuración y despliegue, respectivamente).

A esta argumentación se agrega que la noción de educabilidad aplicada al niño o joven puede ser problemática puesto que arrastra significados y tradiciones equívocas. Una es filosófica y consiste en la definición de la persona como

[7] Lo que no aporta la escuela, se le pide a la familia. Sin embargo, la discusión sobre qué debe aportar la familia para que el niño tenga un desempeño satisfactorio en la escuela puede ser infructuosa. A manera de ejemplo, se puede postular que la familia debe aportar aquello que otras agencias no pueden proveer y ello es básicamente el núcleo afectivo para contener y dar confianza al niño. Otra posibilidad es demandar, además de la afectividad, cierto marco normativo del hogar coherente con la disciplina escolar y una valoración de la educación que propicie una disposición favorable hacia la escuela. Ver Capítulo II de este trabajo.

perfectible y, consecuentemente, "educable". Interrogar por la educabilidad del niño en cuanto individuo, en consecuencia, sería cuestionar la esencia misma del acto educativo y arriesgar la estigmatización del niño como "no educable" cada vez que se discutan las condiciones de educabilidad de los más pobres. Un segundo argumento para ser cauto en el uso de la noción de educabilidad es lo ya comentado, es decir, que una referencia normal del término hacia el individuo puede provocar un deslizamiento semántico que sitúe en el niño, y quizá en su familia, la responsabilidad de quien no es educable, y no en la sociedad y la escuela, que no proveen la educación adecuada a sus necesidades y características (García-Huidobro, 2002). Un tercer argumento, que se puede entender derivado del anterior, es que una categoría individual resulta poco fecunda como contenido de la política educacional, donde se requiere la intervención de factores sociales.

La otra tradición que sigue también esta lectura individual de la educabilidad es su uso en educación especial. En esta modalidad se clasifica a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo como "educables" o "entrenables", respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normalmente se asignaba a la intervención educativa en cada caso (Bello, 2002). La educabilidad, por tanto, dependería del diagnóstico y del pronóstico basado en la condición orgánica individual e inmutable de la persona. Es claro que el riesgo de "deslizamiento semántico" también existe aquí en tanto alguien puede desplazar el juicio sobre la educabilidad del niño desde esa condición mental a su condición social.

Un riesgo transversal a la consideración de la educabilidad como un atributo individual es su manipulación ideológica. En efecto, como afirma Corvalán (en Navarro, 2002), la

educabilidad puede llegar a constituirse en una propuesta prescriptiva antes que analítica y, en este esquema, llevar a concebir una educabilidad "conservadora" que explique los resultados escolares sobre la base de una referencia naturalista que incluye cierta configuración familiar y ciertos elementos conductuales y valóricos. En oposición, se podría situar la educabilidad "progresista o liberal" que promueva la consideración de la heterogeneidad social y valórica como un dato de los individuos que participan de procesos escolares y que no pondere ni ética ni moralmente esta heterogeneidad que marca el origen social de los niños.

Sin perjuicio de los riesgos antes señalados, puede ser necesario mantener la noción de educabilidad por los siguientes argumentos y ciertas precauciones derivadas de las tradiciones ya comentadas:

- Siendo un constructo que remite y rastrea la huella de la sociedad en el niño pero que se hace concreta en cada uno de ellos que participa de procesos escolares, la educabilidad contiene una dimensión subjetiva ineludible. La subjetividad aquí debe entenderse como los significados que las personas cotidianamente dan a sus estructuras soportantes (familia, trabajo, comunidad) y que resultan de la expresión de esquemas de percepción e interpretación, significados y saberes que son adquiridos en los procesos de socialización. Dichos referentes de acción son individuales en su manifestación pero sociales en su origen puesto que la subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas. Por lo mismo es la parte más cambiante y frágil de ella (Güell, 1998). Así, si una sociedad muestra un debilitamiento de sus códigos colectivos, si los vínculos de

confianza y reciprocidad son inestables, etc., es previsible que tales rasgos se impriman en los niños en diverso grado. Cabe, ciertamente, la posibilidad de múltiples matices de esta "subjetividad social" en cada uno, pero lo que es inevitable es que dichos esquemas, significados y saberes sean incorporados por los niños.

- Es el niño quien *se* educa pero en la escuela lo hace mediado por un adulto, es decir, *es* educado. El acto educativo pone en juego las predisposiciones y capacidades que el niño trae. Éstas, sin embargo, no determinan un pronóstico irremediable acerca de cuán exitosa será la experiencia escolar del niño puesto que la educabilidad del niño entra en diálogo con las predisposiciones y capacidades de los docentes para generar las condiciones para aprender. Se sabe que las representaciones y expectativas docentes pueden gravitar decisivamente en los resultados escolares, de modo que la educabilidad se ve potenciada o modulada por la intervención profesional docente. Lo que se tiene, en consecuencia, es una coordinación de subjetividades; si niño y profesor logran "sintonizar" expectativas y esquemas de interacción, seguramente podrán modificar la educabilidad pre-escolar que el niño traía. En otras palabras, en la relación pedagógica orientada al aprendizaje, se dan procesos de auto y hetero-estructuración: el estudiante construye su saber partiendo de su actividad (tanto manual como intelectual) y nadie está en condiciones de reemplazarlo en sus sucesivas reorganizaciones cognitivas. Aquí el niño auto-estructura el conocimiento. El profesor debe jugar el rol de mediador, ofrecer los dispositivos que faciliten la acción y regulen los aprendizajes que, en cuanto tales, se le escapan (Astolfi, 1997). Pero, lo anterior no alcanza para aprender lo que la escue-

la y la sociedad esperan: lo esencial de los conocimientos que el niño domina al término de su escolaridad no viene de sus propios descubrimientos; los aportes externos tienen un lugar medular y, por sobre todo, el objeto del saber se sitúa en la ruptura con los intereses, las necesidades y las preguntas de los estudiantes, por lo menos tanto como en sus consecuencias. Allí reside el proceso de hetero-estructuración de los conocimientos (Astolfi, 1997).

- La educabilidad es una noción relacional y, por lo mismo, situacional y abierta. No es aceptable, por lo mismo, afirmar que alguien "no es educable" porque ello niega la condición humana de la educación. Todo niño es de suyo educable, pero lo que se puede afirmar es que una configuración singular de educabilidad, esto es, los recursos y predisposiciones con los cuales el niño –también singular- encara la tarea educativa, no resultan siempre compatibles con los recursos, requerimientos y expectativas que un profesor y una escuela en particular disponen; la tarea educativa, entonces, plantea a este docente y escuela la necesidad de imaginar e inventar soluciones para ajustar y sintonizar dicho capital del niño con sus propios recursos y activos. Ello se expresa maravillosamente en el "postulado de la educabilidad" de Philippe Meirieu (en Astolfi, 1997):

> "Nada podrá garantizarle al pedagogo que ya agotó todos los recursos metodológicos; nada podrá asegurarle que no quede algún medio inexplorado que pudiera permitirle el éxito allí donde todo ha fallado hasta el momento"

- La educabilidad se juega cotidianamente en el aula y la escuela, en cada interacción profesor-alumno. Por tanto,

es necesario distinguir entre una educabilidad "total" o "absoluta" y una educabilidad "relativa" o "verdadera". La primera es ontológica y, por lo mismo, irrenunciablemente humana, pero es más un "tipo ideal" weberiano que, a la vez, constituye un imperativo ético para la pedagogía: no se puede renunciar a buscar nuevas formas de enseñar allí donde todo ha fallado hasta ahora. La educabilidad "relativa" o "verdadera" es una construcción social y escolar y puede presentar tantos matices como formas sociales y escuelas existan, lo cual obliga a (re)construirla día a día para cada niño simplemente porque la posibilidad de "aprender en la escuela" es relativa y depende de la escuela misma. La crítica y deslizamiento semántico que postula el riesgo de catalogar a los niños en "educables" y "no-educables" confunde estos planos.

- La educabilidad interroga tanto a la escuela como a las familias y a los propios niños y jóvenes. Pregunta por lo que "les pasa" a los niños y jóvenes antes y fuera de la escuela en tanto lo que pasa antes y fuera de la escuela influye en lo que ocurre con esos niños y jóvenes dentro de la escuela. La pregunta, por tanto, se extiende a los docentes y otros actores del sistema escolar. Ello no hace sino confirmar el carácter relacional de la configuración de la educabilidad, mas no altera su origen ni, consecuentemente, la responsabilidad de su principal agente catalizador. La sociedad asigna a la escuela la tarea de precisar qué se requiere para aprender los contenidos culturales socialmente relevantes; si la escuela se hace cargo de este desafío, debiera mirar fuera de ella y reconocer la distancia o proximidad que hay entre lo que estima necesario para sus procesos y lo que efectivamente está en condiciones de dar la sociedad. La constatación del diferencial entre las

expectativas escolares y los recursos sociales a la mano admite tres salidas: o la escuela cambia, o cambia la sociedad, o cambian ambas. Aquí no hay *trade-off*: la escuela y la sociedad deben hacer esfuerzos autónomos y coordinados.

Las condiciones de educabilidad y el mínimo de equidad social para la educación

La noción "condiciones de educabilidad", por su parte, es más bien una categoría sociológica y debe ser comprendida siempre como una demanda política y ética a la sociedad y a la escuela. Ahora bien, si lo que se pretende es reclamar a la sociedad por la satisfacción de un mínimo de equidad social, es decir, de un contexto socioeconómico y cultural que asegure una condición justa de base para todos los niños, también resulta apropiado hablar de "condiciones socioculturales e institucionales mínimas para una escolarización exitosa". En otras palabras, cuando se dice "condiciones de educabilidad" se está nombrando el escenario sociocultural y sus efectos modeladores de la educabilidad. Más todavía, lo que se cuestiona es el impacto del arreglo institucional entre Estado, mercado y sociedad –la matriz sociocultural, en la denominación de Garretón (2000)– en la escuela.

Esta demanda ético-política se puede plantear de dos formas. Una posibilidad es considerar que un mínimo de equidad social y las condiciones de educabilidad implícitas en éste, constituirían parte de los "bienes primarios", es decir, las condiciones sociales o los medios de uso universal que son necesarios para que los miembros de una sociedad puedan desarrollarse y ejercer plenamente sus facultades mora-

les y para que puedan promover sus concepciones específicas del bien (Rawls, 2002). Una segunda forma es aceptar la anterior pero ampliándola (o precisándola) con la perspectiva de Sen (1995, 2000), según la cual el enfoque de "medios" no toma debida cuenta de la necesaria libertad para aprovechar e incluso alcanzar los bienes fundamentales de Rawls.

Los bienes primarios son las cosas que requieren las personas como ciudadanos, esto es, como personas libres e iguales, dotadas de facultades morales y capaces de ser miembros plenamente cooperativos de la sociedad. Rawls (2002)[8] propone distinguir cinco clases de bienes primarios:

a) Los derechos y libertades básicos (la libertad de pensamiento y de conciencia), y todas las demás que son condiciones y garantías institucionales esenciales para el desenvolvimiento y ejercicio de las dos facultades morales: la capacidad de poseer un sentido de justicia y la capacidad de poseer una concepción del bien.
b) La libertad de movimiento y la libre elección del empleo en un marco de oportunidades variadas que permitan alcanzar diversos fines y dejen la decisión de revisarlos y ajustarlos.
c) Los poderes y prerrogativas que acompañan a cargos y posiciones de responsabilidad.
d) Ingresos y riqueza, entendidos como medios de uso universal y con valor de cambio.
e) Las bases sociales del autorrespeto o dignidad, entendi-

[8] En las referencias a Rawls, se emplea su "reformulación" de "La justicia como equidad", publicada en español por Paidos, en 2002. Las referencias de los autores que se citan, incluido Sen, se refieren a versiones anteriores del texto fundamental de Rawls.

> das como las convicciones compartidas sobre aspectos básicos de las instituciones, tales como el hecho de que los ciudadanos tienen iguales derechos básicos y el reconocimiento público de ese hecho.

Según argumenta Meller (1999) acerca de la tesis original de Rawls, una sociedad equitativa que respeta las decisiones personales debiera focalizarse en los insumos que un individuo controla, y no en los resultados. Esto implica asegurar que cada niño tenga una disponibilidad similar de recursos a la mano para enfrentar la vida. Al crecer decide por sí mismo cómo usa estos recursos para lograr lo que él cree que maximizará su nivel personal de bienestar. Así, un niño no sería responsable por la situación económica de la familia en la que nace; pero luego sería totalmente responsable por la forma de usar los recursos que se le proporcionan y de los logros que obtiene en su vida. Rawls postularía, entonces, una igualdad de oportunidades cuya justicia radica en esta posibilidad para todos de "llegar arriba". Pero, sigue Meller, las condiciones iniciales –influencia de la familia, estatus social, patrimonio heredado, talento, inteligencia, etc.– son factores determinantes sobre el futuro económico de cada uno. Luego, el problema de la injusticia social no radica en que ciertos niños crecen en un medio ambiente con condiciones iniciales muy favorables y a otros les toca uno muy desfavorable. La cuestión central consiste en que sean esas condiciones iniciales las que influyan decisivamente en el destino económico de cada uno de los niños. Una sociedad equitativa es aquella que proporciona un nivel similar de educación, capacitación y salud a todos, independientemente de su capacidad de pago (Meller, 1999), lo cual no significa ausencia de desigualdad. En efecto, Rawls (2002) afirma que ciertos

niveles de desigualdad económica y social son tolerables siempre que se cumplan dos condiciones:

1. tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todas las personas en igualdad equitativa de oportunidades; y
2. deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (lo que denomina "principio de diferencia")

Una sociedad justa, en la perspectiva de Rawls, acepta desigualdades de ingreso y riqueza siempre que estas diferencias beneficien a las personas menos aventajadas, para lo cual deben compararse los esquemas de cooperación viendo cómo les va a los menos aventajados en éste y seleccionar el esquema donde aquellos están mejor que en cualquier otro esquema. Ello se obtiene aplicando la regla "maximin", la maximización del mínimo o, si se quiere, maximizar lo que se recibiría en caso de caer en la situación mas desfavorable (Salvat, 2002).

Amartya Sen, por su parte, señala que los bienes primarios no son de suyo una ventaja, pues la ventaja depende de una relación entre las personas y los bienes, es decir, los bienes que para uno pueden ser ventajosos, no necesariamente lo son para otro. La igualdad de oportunidades no basta: dos personas que tengan el mismo repertorio de bienes primarios pueden tener grados y "calidades" de libertad muy distintas de perseguir sus respectivas concepciones de lo que es bueno. Evaluar la igualdad y la eficiencia en el espacio rawlsiano de los bienes primarios equivale a dar prioridad a los medios para conseguir la libertad, en vez de lo extenso de la misma (Sen, 1995).

En consecuencia, en la línea argumentativa de Sen, el bienestar no se identifica con los bienes y servicios, ni con el ingreso, sino con la adecuación de los medios económicos en relación con la libertad o la propensión de las personas a convertirlos en capacidades para funcionar en ambientes sociales, económicos y culturales particulares (Sen, 1995). La pobreza, en consecuencia, tampoco se define por la carencia de bienes frente a las necesidades fundamentales sino por las potencialidades o capacidades de que disponen los individuos para desarrollar una vida digna, aprovechando las posibilidades para emanciparse de la pobreza (CEPAL, 2000).

La noción de "capacidad" según Sen admite dos versiones: "la 'capacidad' de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir; por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para *conseguir* distintas combinaciones de funciones" (Sen, 2000); pero también se refiere a las funciones *realizadas* (lo que una persona es capaz de hacer realmente). De este modo, la 'combinación de funciones' de una persona refleja sus logros reales y el 'conjunto de capacidades' representa la libertad para lograrlos (sus oportunidades reales). Ambas proporcionan diferentes tipos de información: la primera sobre las cosas *que hace* una persona, y el segundo sobre las cosas *que tiene libertad* fundamental *para hacer* (Sen, 2000).

La capacidad real (lo que hace y la libertad para realizarse) de la que disponen las personas en un espacio específico permite valorar las condiciones sociales en las que se desenvuelven: el alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no puede deducirse inmediatamente de la magnitud de desigualdad de ingresos, porque lo que cada uno puede o no hacer no depende sólo de sus ingresos, sino también de la diversidad de características

físicas y sociales que afectan y se imprimen en la vida de cada uno (Sen, 1995).

Existe, por tanto, una tensión entre disponibilidad de recursos a la mano (condiciones y recursos mínimos de educabilidad, en el caso de este trabajo) y propensión o potencialidad de los individuos para convertir dichos mínimos en capacidades. Es decir, la disponibilidad no implica necesariamente la actualización de una potencialidad en capacidad. De aquí se puede argumentar que una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que provee los recursos materiales y simbólicos que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, el despliegue de sus potencialidades y el aprovechamiento de las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad debe igualar por sobre un umbral, no son las oportunidades, sino las capacidades. En el terreno de la educación, ello implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en reales oportunidades escolares para aprender.

Si la educabilidad es una capacidad en el sentido que propone Sen, entonces debe traducir la demanda por una libertad mínima de cada estudiante para transformar los recursos con que cuenta en grados superiores de libertad. Esto implica interpelar a la sociedad para preguntar por la oferta de educabilidad que pone a disposición: ¿para qué *sirve* la educabilidad que la sociedad y la escuela están configurando en un espacio dado?; más explícitamente: ¿cuáles son los bienes elementales y otros recursos que la educabilidad *ahora* garantiza?, ¿y cuáles son los logros que con ella *se podrían* alcanzar?

Hay una distancia considerable entre la sociedad justa o "bien organizada" de Rawls y las sociedades latinoamericanas reales, entre ellas la chilena. Esta constatación pone el

doble desafío de alcanzar tanto los bienes primarios de Rawls, como las capacidades que advierte Sen.

Por lo mismo, en el plano de las políticas educativas, un enfoque que reconoce la distancia entre pobres y no pobres (en la doble perspectiva de mínimos de recursos y capacidades), debiera orientarse a reducir las brechas existentes entre la población escolar. Para ello, un camino posible es implementar acciones que aseguren el logro de un piso de equidad en educación, esto es, una estructura de recursos mínimos que el Estado debe asegurar a los niños más pobres del país. El programa Chile Solidario[9] ha avanzado en esta línea y ha formulado las siguientes metas fundamentales para el sector Educación:

El Estado debe asegurar que:

1. Los niños y niñas en edad pre-escolar asistan a algún programa de educación de párvulos.
2. En presencia de madre trabajadora y en ausencia de otro adulto que pueda hacerse cargo de su cuidado, el o los niños y niñas menores de 6 años se encuentren incorporados a algún sistema de cuidado infantil.
3. Los niños de hasta 15 años de edad asistan a algún establecimiento educacional.
4. Los niños que asisten a educación preescolar, básica o media, sean beneficiarios de los programas de asistencia escolar que correspondan.
5. Los niños mayores de 12 años sepan leer y escribir.

[9] Se transcribe información oficial obtenida en http://www.chilesolidario.cl, en marzo de 2004.

6. El o los niños con discapacidad que estén en condiciones de estudiar, se encuentren incorporados al sistema educacional, regular o especial.
7. Exista un adulto responsable de la educación del niño y esté en contacto regular con la escuela.
8. Los adultos tengan una actitud positiva y responsable hacia la educación y la escuela, al menos reconociendo la utilidad de la participación del niño en procesos educativos formales.
9. Los adultos sepan leer y escribir.

Estas nueve metas pueden conformar un piso de calidad para todos que, en tanto existan las diferencias de oportunidades, trayectorias y capacidades hoy vigentes entre niños pobres y no pobres, es también un piso de equidad. Coherentemente, también deberían ser las condiciones sociales mínimas en que los niños desarrollen su educabilidad.

El mínimo de equidad condensado en estas nueve metas, si son garantizadas para todos, vendría a igualar "puntos de partida" en educación, es decir, anunciaría una educabilidad de acceso a la escuela. Para lo anterior, es necesario consolidar el concepto de "brechas de equidad" en educación, esto es, el reconocimiento de la condición desmejorada de ciertos individuos o grupos que afecta sus oportunidades y despliegue de capacidades y que deriva de su origen sociocultural. La perspectiva vigente reconoce la distancia entre grupos socioeconómicos, por dependencia de establecimiento, por localización del establecimiento (urbana/rural), pero no ha incorporado aún otras variables, como la procedencia étnica, la perspectiva de género y la varianza intra-comunas y por niveles de ingreso de mayor desagregación (deciles o veintiles). Factores como la segregación residencial, la inse-

guridad de los barrios, la distancia entre escuela y hogar, las posibilidades efectivas "a la mano" para continuar estudios luego de concluida la educación básica (incluso ello no está garantizado en el sector rural), son condicionantes de la trayectoria educativa de los niños pobres.

Es posible que con ello el avance sea modesto o insuficiente porque las brechas de equidad operan sobre situaciones dinámicas, es decir, intervienen una "realidad móvil": los no pobres seguirán mejorando su posición mientras jueguen con mejores cartas (más y mejor capital simbólico) y con ello mantienen o agudizan las distancias con los menos aventajados. En consecuencia, cuando los beneficiados logren acumular este mínimo de equidad, verán que su valor de cambio ya no es el mismo, se habrá devaluado simplemente por efecto de la dinámica social. Luego, el poner a todos en igualdad de condiciones de partida quizá resulte infructuoso si no se implementan políticas orientadas a asegurar "igualdad de trayectorias", esto es, políticas que influyan y aceleren la exposición de los más pobres a experiencias que son socialmente relevantes: ello es especialmente urgente en el nivel parvulario porque es en edades tempranas donde se producen desfasajes o pérdidas cuya reparación es muy difícil en edades posteriores; sus efectos, en cambio, persisten. Es la trayectoria de vida la que posiblemente configura las capacidades con potencial de mayores grados de libertad.

Cuatro factores de la educabilidad

La educabilidad resulta de la interacción entre factores o efectos del hogar y de la escuela en el niño, de suerte que analíticamente se podría hablar de un "efecto o factor hogar"

y un "efecto o factor escuela" en la educabilidad. Hay ciertamente una dirección en ese diálogo: es la escuela la que señala qué se requiere para que los niños se desenvuelvan con expectativas razonables de éxito en la misma; es la escuela, también, la que diagnostica constantemente el "capital escolar" de cada niño y hace (o debiera hacer) los ajustes en su estructura y operar para maximizar dicho capital en sus procesos de producción de aprendizajes socialmente relevantes. Es también la escuela la que procesa y sanciona la validez o vigencia del portafolio de educabilidad. Para ello, la escuela procesa diversos efectos y/o factores que remiten a su exterior e interior.

Dichos factores y/o efectos son de distinto orden. En una mirada macro, el primer referente que se hace sentir en la configuración de la educabilidad es el "sistema" o la matriz sociocultural (las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad). Ella delimita globalmente las posibilidades de configuración. En el orden micro o del "mundo de la vida", la primera expresión y condicionamiento de la educabilidad está en la calidad del desarrollo cognitivo temprano y de la socialización primaria que provee el marco inicial con el cual los niños se incorporan a una institución especializada distinta de la familia (Tedesco, 2000). Aquí ya se advierten las diferencias de condiciones de educabilidad puesto que no todas las familias disponen de los mismos activos materiales y simbólicos que transmitir gradualmente a sus hijos. La relación se hace más compleja en tanto la familia modifica su dinámica por sus relaciones con otras agencias sociales, pero la escuela no hace lo propio y mantiene su oferta, con lo cual carece de la capacidad o plasticidad para compensar las diferencias entre la socialización que ella concibe como las condiciones de entrada y permanencia para y en el mundo esco-

lar, y la que "fabrica" la familia. De aquí en adelante, las condiciones de educabilidad comienzan a hacerse presentes de múltiples formas: una de ellas es la plasticidad de las culturas familiar y escolar y la posibilidad de diálogo entre ambas; la rigidez y/o distancia entre ambas pronostica el mayor o menor desarrollo de dimensiones clave. Como ya se dijo, otra es la capacidad familiar para garantizar la "preparación" para la escuela y la capacidad de esta última para asumir que su desempeño puede generar equidad, es decir, influir decisivamente en los resultados de los estudiantes, lo cual mitiga el impacto del contexto (Cassasus, 2003).

Con todo, hay otros "factores" y "efectos" en el mundo de la vida que modelan la educabilidad. Son ciertamente variables que circundan la relación "familia-escuela" en su expresión cotidiana, pero que adquieren cierto estatus propio.

a) El efecto "vecindario"

El efecto "vecindario" alude aquí al impacto del entorno próximo en la configuración de la educabilidad. Este entorno no es neutro, su influencia se advierte cotidianamente para quienes lo habitan y, de hecho, su primer efecto es que define un hábitat y un modo de habitar. En contextos urbanos, refiere al proceso de segregación residencial que, a su vez, remite a formas de desigual distribución de grupos de población en el territorio (Rodríguez y Arriagada, 2004), sea por "generación espontánea" (migraciones) o por procesos más o menos intencionados de localización de determinados grupos sociales en zonas geográficas específicas (políticas de vivienda social).

La propensión a "vivir entre iguales" parece tener sus raíces objetivas en las disparidades de ingreso, las cuales se

abonan por nutrientes subjetivos o culturales. Es decir, las disparidades económicas generarían disparidades sociales porque los individuos voluntariamente mantienen o refuerzan barreras que los mantienen separados de los demás (Katzman, 2001). El aislamiento de un grupo social, en consecuencia, estaría relacionado con la voluntad de otro grupo de preservar dicho aislamiento en tanto éste señala diferencias en los atributos de dos o más categorías sociales. Por lo anterior, la segregación es considerada un mecanismo de gran importancia en la reproducción de las desigualdades socioeconómicas, el aislamiento de los pobres y la inseguridad ciudadana, en particular para los pobres. Katzman, para Montevideo, ha mostrado que existe relación entre la segregación (medida por el estatus ocupacional) y el rezago o abandono escolar, incluso después de controlado el efecto de otras variables como el clima educacional del hogar. Asimismo, en otros estudios se ha visto que el desempeño educativo varía de acuerdo con las características sociales de los barrios y ciudades, y que la descentralización y la suburbanización han creado un ambiente desfavorable para la integración escolar, lo cual equivale a decir que la segregación residencial suele caminar acompañada de la segregación escolar (Rodríguez y Arriagada, 2004).

Por lo tanto, las diferencias y barreras entre barrios no son inocuas y denotan diferencias y límites sociales. Ello tiene graves consecuencias para la vida social y también para la escuela. Cuando los individuos aumentan su propensión a vivir entre iguales pero separados de los diferentes, la estructura social experimenta tres cambios importantes: a) se reducen los ámbitos de sociabilidad informal entre clases a que daba lugar el uso de los mismos servicios (de salud, educación, transporte, seguridad, entretenimiento y consu-

mo); b) se encoge el dominio y se "privatiza" la comprensión de problemas comunes que los hogares enfrentan en su vida cotidiana; y c) los servicios públicos pierden el sostén que se derivaba del interés de los estratos medios (donde tienden a concentrarse los que tienen "voz") por mantener la calidad de las prestaciones de los servicios que utilizaban, activando un círculo vicioso de diferencias entre servicios públicos y privados (Katzman, 2001).

El cuadro de la página siguiente señala las posibles incidencias sociales que tiene la vecindad en sectores donde quienes residen pertenecen a un mismo grupo social, analizados principalmente desde la perspectiva del "capital social" (entendiendo por éste las redes de confianza y reciprocidad a la que pertenecen los individuos, a través de las cuales fluyen recursos susceptibles de ser usados para propósitos individuales que mejoran su posición social). Este enfoque se justifica en tanto se acepta que la segregación es ante todo una forma de aislamiento social, que debilita precisamente aquellos atributos que surgen del contacto y la interacción social.

Como resultado de la polarización en la composición social de los vecindarios, los pobres experimentan un creciente aislamiento social que obstaculiza sus oportunidades para acumular recursos y aprovechar los activos que les permitirían salir de la pobreza. Es decir, la segregación residencial es también socioeconómica y actúa como mecanismo de reproducción de desigualdades socioeconómicas, de las cuales ella misma es una manifestación. La segregación residencial socioeconómica aísla a los pobres, quienes habitan un contexto de pobreza para pobres que devalúa su estructura de oportunidades y recursos, les estrecha sus horizontes de posibilidades, sus contactos y sus probabilidades de exposición a los códigos, las

Segregación	Capital social individual	Capital social comunitario	Capital ciudadano
Residencial	Menor información y contactos que aumenten las oportunidades de empleo y superación personal. Riesgo de menor eficiencia normativa y aumento de la tolerancia al uso de fuentes ilegítimas de ingreso. Menor exposición a modelos de rol alternos y socialmente destacados.	Riesgo de declinación de las instituciones vecinales por déficit de liderazgo.	Debilitamiento del sentimiento de ciudadanía (pertenencia a un "nosotros") al no compartir problemas con otras clases, y riesgo de formación de subculturas marginales.
Educativa	Se debilita la formación de reciprocidad y solidaridad; y la posibilidad de aprender a convivir con niños de diferentes grupos sociales.	Se reduce la participación en la escuela de padres de niños de otras clases en la educación pública. Se reduce la capacidad de ejercer "voz" para demandar mejoras en la calidad de los servicios.	Se reducen las oportunidades de experimentar la pertenencia a una comunidad con iguales derechos y obligaciones, problemas similares y recompensas por mérito con pares de otras clases sociales.

Fuente: Elaboración personal, a partir de Katzman, 2001.

reglas, las distinciones y prácticas que son funcionales a una movilidad social ascendente (Rodríguez y Arriagada, 2004). Si las familias cuentan con recursos para abandonar el vecindario, lo harán, dejando en el lugar una población residual, que vive en condiciones de precariedad homogénea.

Consecuentemente, el efecto vecindario da cuenta de las influencias del barrio en la construcción del capital escolar (o el portafolio de capacidades y disposiciones) del niño y en los significados que la escuela le atribuye, así como en las estrategias a las que recurre para su aprovechamiento. La educabilidad que resulta de vivir en un lugar u otro es evidentemente distinta. Ella se "incrusta" en un barrio y se orienta hacia una escuela determinada. La educabilidad es uno de los activos que contiene la estructura de oportunidades de las familias; si estas familias se desenvuelven cotidianamente en un ambiente que los aísla o reduce sus horizontes, es previsible que el efecto "vecindario" actúe como condicionante de la educabilidad.

b) El factor "confianza"

La confianza puede ser entendida como la expectativa que ponen las personas sobre el comportamiento de los otros para considerar las alternativas y decidir el propio comportamiento en las relaciones sociales. Los "otros" pueden ser conocidos o no, lo cual señala restricciones o adjetivos a la noción anterior. En efecto, confiar en la familia parece más sencillo por la solidez y arraigo del vínculo; de hecho es un presupuesto en las relaciones que sólo se revela cuando es cuestionado. En verdad, la confianza es una actitud que se valida en las relaciones con extraños o desconocidos. Respecto de quien se cuenta con una información adecuada y suficiente (es decir, que es conocido), no es necesaria la confianza, o ésta va de suyo y no se distingue de la experiencia; confiar es necesario cuando se está frente a aquello que se desconoce (Valenzuela y Cousiño, 2000).

Lo complejo, entonces, es depositar expectativas en

extraños, es decir, hacer una previsión de sus intenciones y condiciones de acción, para ajustar las actuaciones personales a ellas. Esta es la "confianza social", que consiste en la aceptación tácita de un otro extraño y de sus recursos, capacidades y 'moralidad'; en otras palabras, consiste en decidir el propio "actuar social" a partir del análisis del actuar social del otro asumiendo la sinceridad de dicho actuar. Se puede incluso sostener que el fundamento de la acción fuera del ámbito familiar está en la confianza; ésta otorga consistencia, estabilidad y densidad a las relaciones más allá de lo doméstico.

La importancia de la confianza en las relaciones sociales ha sido destacada en los últimos años como un factor que puede ayudar a comprender el desarrollo económico de los países e incluso la estabilidad de los mismos. Asimismo, está en la base del concepto de "capital social".

La noción de "capital social", sin embargo, no es unívoca. Putnam (2000) reseña seis orígenes independientes del término, todos emparentados por padres o madres diferentes; Trigilia (en Bagnasco et al, 2003) afirma que, ya en 1997, Loury trataba de explicar el éxito obtenido por jóvenes en el incremento de su "capital humano". El capital social sirve para indicar las redes de relaciones familiares y sociales que pueden aumentar el capital humano. Más tarde, Bourdieu propone el concepto de "capital social" para denotar la suma de los recursos, reales o virtuales, acumulados en un individuo o grupo en virtud de poseer y pertenecer a una red estable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo; es decir, el capital social es la red de relaciones personales directamente empleables por un individuo para perseguir sus fines y mejorar su posición social. Con todo, son los trabajos de Coleman (1990) y

Putnam (2000) los que introducen con mayor fuerza esta noción como un instrumento de análisis, sobre todo para el estudio de los fenómenos económicos y la declinación del civismo. Putnam usa el concepto en un sentido amplio, similar al de “cultura cívica” y cierta conciencia individual del bien común. Desde su punto de vista, el capital social refiere a las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza que facilitan la coordinación y la cooperación para beneficio mutuo. Ello explicaría, por ejemplo, la confianza y participación en instituciones, el respeto de las reglas de convivencia y la eficiencia de la organización social promoviendo iniciativas tomadas de común acuerdo. El primero, en cambio, sostiene que el capital social se constituye por las relaciones sociales que posee un individuo y que éste utiliza como un conjunto de recursos para la consecución de sus propios fines. Es, evidentemente, una lectura centrada en el sujeto que trata las relaciones sociales en las que se mueve como “medios” que resultan de esa interacción social en un lugar dado. De allí que se sostenga que el capital social es un producto del arraigo o de la territorialidad. A partir de aquí se puede afirmar que el cierre (*closure*) de las redes es importante porque alienta el consenso sobre las normas y permite a las personas generar la confianza necesaria para la transferencia del capital social. La organización social apropiada se relaciona con las organizaciones que existen para propósitos específicos que más tarde proveen otros recursos a los individuos involucrados; por ejemplo, de la pavimentación exitosa de calles por iniciativa comunitaria se puede pasar a la habilitación de áreas verdes y juegos para los niños de la comunidad que finalmente redunda en un mejoramiento de las condiciones de vida de la misma.

En una perspectiva más próxima a la educación, luego

de un estudio realizado en escuelas norteamericanas, Coleman (1988) concluyó que si hay debilidad en el capital social también habrá debilidad en el logro de aprendizajes escolares. Coleman distingue un capital social "familiar" y otro "de la comunidad". El primero alude a la fuerza de las relaciones de confianza al interior del hogar; el segundo, a las relaciones de confianza y las oportunidades y recursos que se despliegan de manera recíproca, formal e informalmente, en las interacciones comunitarias. Coleman afirma que la falta de oportunidades que resulta de la debilidad de las relaciones al interior y fuera de la familia afecta el rendimiento, la asistencia y la permanencia en el sistema escolar de los alumnos/as. Para mostrarlo midió la "fuerza" y la "calidad" de las relaciones entre padres e hijos como una medida del capital social disponible para los niños en su hogar. Dicho capital social fue definido por cinco aspectos que operan complementándose: a) la presencia física de adultos en la familia; b) el nivel de atención dado por los padres a los niños; c) al apoyo que éstos dan al trabajo escolar de sus hijos (cognitivo y motivacional); d) la frecuencia de ese apoyo; y e) las normas que estructuran el estudio. Pero, además, Coleman enfatizó el rol de la densidad de las conversaciones sobre las actividades y el rendimiento escolar. A partir de aquí se puede concluir que dichas conversaciones sólo son provechosas si están soldadas con "fuerza simbólica y afectiva". Es decir, la confianza en la familia es un factor que afecta el desempeño escolar.

De modo complementario, se puede afirmar que en la relación "familia-escuela" la confianza es central, pero requiere ser permanentemente actualizada y fundamentada con evidencias. Ello es necesario porque se trata de una relación entre instituciones y personas que, en sentido estricto, no saben o saben muy poco de la otra y a las que, por lo mis-

mo, les debe resultar difícil predecir sus comportamientos recíprocos. En principio, la relación "familia-escuela" se funda en pre-juicios que rara vez tienen relación con la escuela y familia concretas que inauguran esta relación: ambas suponen significados, intenciones y modos de actuar en el otro, de los cuales "carecen de pruebas". Por ello, recurren a "garantías" que les ayuden a prever las actuaciones del otro (certificados, informes, firma de "compromisos", etc.). Cuando "actualizan" esas evidencias advierten que hay una distancia entre lo declarado y lo observado. Consecuentemente, devalúan las garantías y ponen en entredicho la relación: han perdido o debilitado la confianza.

El factor "confianza" tiene, entonces, un papel clave: es el pegamento simbólico-cultural de la relación "familia-escuela", de las relaciones intrafamiliares y de las relaciones comunitarias. Sin confianza, la relación misma es inestable y no puede asegurarse la efectividad de la interacción porque las decisiones de las partes exceden los mínimos de incertidumbre tolerables. Coherentemente, como la educabilidad también tiene una naturaleza relacional, exige mínimos de confianza –que bien puede denominarse "cohesión"– en estos tres dominios: "familia", "comunidad" y "relación familia-escuela".

c) El factor "subjetividad"

La subjetividad es entendida provisionalmente aquí como los significados de las personas que dan cuenta de su comprensión de las estructuras soportantes, en particular, la familia, el trabajo y la comunidad. Como advierte Beck (2001, en Ottone y Pizarro, 2003), hay una gran diferencia entre la individuación en la que existen recursos institucionales co-

mo derechos humanos, educación, Estado de Bienestar para hacer frente a la construcción de biografías modernas y su atomización, y en las que no lo hay. La subjetividad que de ellas resulta es inequívocamente distinta.

Esta conciencia de la dificultad de vivir una vida propia es la que adquiere relevancia desde la perspectiva de la educabilidad. La subjetividad de los actores es cada vez más relevante al menos en dos planos. En primer plano es el de la implementación de las políticas. En efecto, el rechazo a no pocas acciones gubernamentales se puede explicar más por las representaciones subjetivas y expectativas asociadas a dichas políticas que por sus consecuencias objetivas (Tedesco, 2003). Si los individuos definen una política como "carente de sentido para sus fines", a la larga será "inviable". Las políticas no pueden dar por supuesto el compromiso de la subjetividad por el sólo hecho de la racionalidad de los argumentos y abundancia de los beneficios; las personas necesitan seguridad, certidumbre y "sentido"; necesitan sentir que, de alguna manera, controlan/influyen los procesos de cambio en que se ven envueltos. Ello no depende de "lo material", sino del reconocimiento de los esfuerzos de cada uno, los vínculos de cooperación que promueven y el "sentido de colectividad" que instalan (Güell, 1998).

El segundo plano donde la subjetividad es central es el de la "interacción profesor-alumno", porque los significados y representaciones de los docentes, por una parte, definen sus atribuciones de causa del éxito y fracaso escolar de los niños (basados en sus pronósticos de la calidad y cantidad de las aptitudes y disposiciones principalmente cognitivas de los estudiantes) y, por otra, porque las características de las experiencias y expectativas de los propios alumnos (especialmente los adolescentes) respecto de su futuro, generan una

mayor o menor disposición al aprendizaje y actúan como un "capital" que, primero, es acumulado según la "exposición simbólica" en la escuela a valores y creencias que tensan y eventualmente revierten las representaciones de origen que portan los mismos estudiantes y, después, es puesto en juego en las interacciones de aprendizaje en el aula (Carrasco, 2003).

La subjetividad importa, además, porque las familias, a su vez, requieren ver que los esfuerzos limitados y parciales de cada uno tengan sentido (entre éstos, los que llevan a mantener a los hijos en la escuela), para lo cual es necesario confiar en otros actores y en que las acciones de éstos son coherentes con las de uno y apuntan a fines similares. Como resulta improbable que el individuo conozca directamente a las personas con las cuales debe compartir sentidos colectivos, es necesario que la sociedad toda construya sentidos, relatos e imaginarios. Es necesaria una dimensión simbólica en los proyectos materiales o concretos (educación de calidad, salud para todos, etc.). Esta dimensión simbólica permite vincular las necesidades subjetivas de la vida cotidiana con las necesidades técnicas y políticas de las innovaciones públicas complejas. En efecto, sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada uno, es dificultoso creer que ella tenga sentido y eficacia (Güell, 2002).

d) El efecto "políticas sociales"

La educabilidad es una construcción social que, en cuanto tal, se ve afectada por intervenciones sociales. En concreto, las políticas sociales pueden alterar significativamente el contenido del portafolio de capacidades y disposiciones "pa-

ra-la-escuela" de cada niño, especialmente en escenarios de pobreza urbana de alta segregación social. En éstos, las políticas sociales en particular, y las políticas públicas en general, pueden ser el instrumento que atenúe o neutralice los efectos perversos del aislamiento social. Hay experiencias al respecto: los subsidios especiales de renovación urbana que desincentivan el emplazamiento periférico de la vivienda social y estimulan el redoblamiento de zonas urbanas con ventajas en infraestructura e integradas a la ciudad; los programas focalizados territorialmente que buscan mejorar la condición de barrios que concentran poblaciones pobres; la perspectiva europea de desarrollo espacial que plantea explícitamente estrategias sensibles con la necesidad de diversidad social y funcional, para lo cual se estima necesario abordar las distintas dimensiones de exclusión que operan territorialmente (Rodríguez y Arriagada, 2004). Es decir, se trata de políticas que abordan comprehensivamente el problema de la segregación social: como la territorialidad de la pobreza no da cuenta cabal de la pobreza, se aconseja precisamente decisiones que excedan la dimensión sectorial (territorial).

Ahora bien, como anota Raczynsky (2002), el mejoramiento de las condiciones materiales de vida –como un aumento en el ingreso, acceso más expedito a los servicios de educación y salud, facilidades de transporte, renovación de recursos naturales, ampliación y mejoramiento de la vivienda–, son, sin lugar a dudas, componentes importantes en la calidad de vida. Sin embargo, esos mejoramientos tienen una alta probabilidad de ser pasajeros si no se abordan simultáneamente aspectos no tangibles de las situaciones de pobreza ligadas a actitudes, valores y conductas de los segmentos pobres de la población. En otras palabras, el mejoramiento de las condiciones de vida –y con éste su impacto en la configu-

ración de la educabilidad– pasa necesariamente por las personas, adquiriendo relevancia, para la política social, dimensiones como la autoestima y confianza en sí mismo, la capacidad de construir un relato explicativo acerca de la situación actual de cada uno, la capacidad de generar un proyecto y visualizar un futuro, junto con la modificación de actitudes y conductas ordenadas por ese proyecto.

A estas alturas, ello parece evidente en educación. La política educacional parece haber agotado una primera capa "blanda" de acción, aquélla que permitía mostrar progresos con estrategias basadas en la inversión en infraestructura, equipamiento y mejora de las condiciones institucionales de las escuelas, así como del trabajo docente. Sin embargo, pareciera que, además, el efecto de dichas estrategias se diluye. La fase actual es más "dura" y se caracteriza por el estancamiento y/o avance mínimo de los resultados no obstante aquella inyección sistemática de recursos y esfuerzos; se suele aseverar que las condiciones de "habilitación objetiva" del sistema escolar (agentes y recursos) son suficientes y que lo que corresponde es "asegurar" mínimos de calidad, generar una plataforma de recursos y "acompañamiento experto" y "responsabilizar" a los agentes asociando su desempeño a los resultados[10]. En rigor, se llega a una sofisticación de la habilitación objetiva que, no obstante, no supera sus límites paramétricos.

En este escenario, la noción de "condiciones de educabilidad" aparece como una posibilidad para preguntar si di-

[10] Es la perspectiva actual del Ministerio de Educación chileno. Para una visión global de ella, ver http://www.mineduc.cl, especialmente la Campaña LEM, la evaluación docente y el sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE).

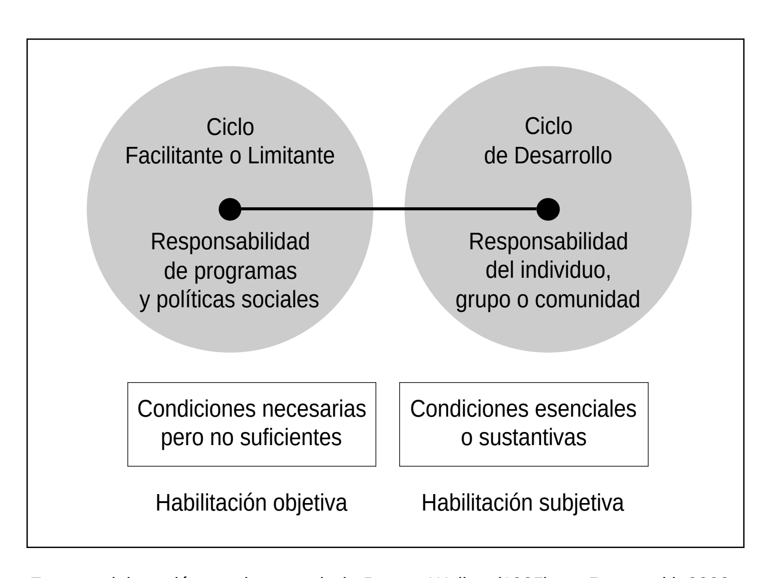
cha habilitación objetiva es suficiente o se requiere también analizar si es un déficit de "habilitación subjetiva" lo que está explicando los obstáculos para alcanzar logros educativos de calidad. Consecuentemente, si lo anterior es válido, es el momento de pensar en la construcción y el contenido de una plataforma de subjetividad necesaria o, si se prefiere, en políticas que intervengan en las categorías simbólicas (creencias, valores, marcos de sentido, esquemas de comprensión e interpretación de significados y relaciones) de los sujetos que hacen posible el cambio educacional.

Se puede ir más allá: las iniciativas implementadas durante la década pasada y en la actualidad "tienen conciencia" del problema de la equidad social e incluyen acciones destinadas a generar las condiciones de equidad desde la escuela. Pero, por lo general, se trata de estrategias que identifican e intervienen en la "oferta", esto es, los insumos y procesos escolares que reconocen el contexto social, y que tienen como unidad de trabajo la misma escuela y lo que sucede dentro de ella. De esta manera, sin embargo, subestiman y hasta ignoran el mejoramiento de la "demanda", es decir, dejan fuera numerosos factores extra-escolares de efectividad escolar, como el clima educativo del hogar, el procesamiento del fracaso escolar en la familia y las relaciones de barrio de los niños y jóvenes, todos factores impregnados de subjetividad. En definitiva, numerosas iniciativas tratan como objetos a los sujetos y olvidan la inevitable reflexividad que impregna la experiencia social y escolar.

En verdad, dada la naturaleza relacional de los procesos educativos en la escuela, las respuestas debieran considerar las dos caras de un mismo sujeto, a saber, el niño o joven como integrante de una familia y una comunidad y, simultáneamente, como alumno. Con esta doble perspectiva, se

estaría afectando tanto la estructura y dinámica de oportunidades y activos (que constituye más bien una dimensión sistémica, sea de la familia, la comunidad o la escuela) como la configuración de las capacidades para aprovechar dicha estructura (que tiene que ver más con el propio niño o joven). Este enfoque, además, obligaría a generar políticas de alta especificidad, puesto que en cada comunidad y contexto la mejor aproximación a la educabilidad será distinta según las notas de identidad de los niños y jóvenes de la misma (Navarro, 2002).

Todo lo anterior supone un modelo distinto de desarrollo de política, que a partir de Puga y Walker (en Raczynski, 2002) se puede graficar como un carrito de dos ruedas unidas:



Fuente: elaboración propia, a partir de Puga y Walker (1995), en Raczynski, 2002.

Según este modelo, las políticas deben dar cuenta de dos fases o ciclos: el primero es la rueda que generalmente movilizan los programas sociales. Es decir, los programas sociales actúan sobre factores exógenos (equipamiento, subsidios, infraestructura, estándares, etc.) a las personas o colectivos de identidad fuerte (los docentes, por ejemplo), que facilitan o dificultan sus iniciativas de superación. Los programas así concebidos pueden generar las condiciones necesarias pero no suficientes para superar los déficits (los bajos resultados escolares, en el ejemplo). Para ello necesitan mover la segunda rueda: la de las cualidades de las personas, familias, grupos y comunidades que viven las situaciones de pobreza, vulnerabilidad o inequidad, y refiere a las decisiones y acciones que éstos despliegan para superar el problema (Raczynski, 2002). Estas cualidades son condiciones indispensables o esenciales para generar procesos sostenibles de superación de un déficit en contextos de pobreza, puesto que las personas –para construir sentido– necesitan "habitar" la política a su modo. Ello sugiere políticas con doble enfoque: a) diseños flexibles, que faciliten el empalme y ensamble local; y b) que combinen dimensiones materiales-objetivas y simbólicas. Cuando ello no ocurre, cuando las denominadas "condiciones esenciales" no son incluidas de manera estricta y sistemática, la experiencia muestra que las políticas pierden efectividad: sólo algunos alcanzan y se apropian de la meta, otros sólo temporalmente lo hacen y algunos nunca, desaprovechando los recursos y oportunidades que la política ofrecía.

¿De qué modo se puede hablar de "condiciones de educabilidad" en Chile: deterioro o complejización?

Una afirmación central en esta investigación regional es que los cambios experimentados por los países latinoamericanos en los últimos doce años implicaron, al final de la década recién concluida, una complejidad creciente del escenario social y, más específicamente, la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social que terminó impactando en las condiciones de educabilidad. Es decir, hubo una precarización o radicalización de las condiciones de vida de los más pobres que se vio potenciada por su situación ahora más desmejorada respecto de los otros grupos sociales. Esta tesis general, sin embargo, debe ser contrastada con la realidad de cada país.

En efecto, el escenario chileno pone en tensión la tesis original del deterioro de las condiciones de educabilidad, asumida como punto de partida para el proyecto. En el caso chileno, es difícil sostener globalmente que los pobres han empeorado sus condiciones de vida; es también complejo afirmar que se ha profundizado la exclusión, aunque es probable que ello aconteciera con una fracción de pobreza extrema que no accedió a los beneficios de la política social y el crecimiento económico. En contraste, en los grupos beneficiarios de las políticas gubernamentales de los gobiernos de la Concertación, la tesis del deterioro de las condiciones de vida (y de educabilidad) choca con las evidencias empíricas y las estadísticas oficiales. Se puede sostener, incluso, que se ha logrado mejorar el piso de bienestar material de esta población, derivando de ello un progreso en la configuración de las condiciones objetivas de educabilidad.

Con todo, es necesario confrontar además esta mejora material con los cambios que se han vivido en Chile en el plano de las relaciones entre grupos sociales y entre individuos. Es decir, en el plano subjetivo y/o sociocultural. Aquí, en cambio, sí es posible hablar de debilitamiento de la cohesión o de la noción de un "nosotros" nacional que, además, se relaciona con la históricamente baja asociatividad en Chile y el continuo bombardeo de los medios que exacerban el consumo e individualismo (que parece estar relacionado con el incremento de la inseguridad y la delincuencia). Asimismo, los sectores pobres se han integrado, efectiva y simbólicamente, a las pautas de consumo moderno y los valores asociados a ellas, pero, al mismo tiempo, acceden a bienes y servicios de menor calidad (PNUD, 2002; Lechner, 2002). Se tiene, entonces, un panorama que refiere a estructuras e interacciones sociales centradas en intereses particulares de los individuos, lo cual tiende a impactar severamente en las oportunidades sociales de los más pobres en tanto la potencialidad de aprovechamiento de estas oportunidades está mediada por la situación de origen y trayectoria socioeducativa de cada uno.

En esta perspectiva, la porfía de la brecha de la desigualdad, prácticamente inalterada en el balance de la década pasada, tiende a afirmar la idea del deterioro de la equidad y cohesión, a pesar de la reducción de la pobreza en Chile. Dicho de otro modo, superados los mínimos de bienestar, el problema de la educabilidad es propiamente un asunto de mínimos de equidad y cohesión.

Atendida esta discusión, hablar de condiciones de educabilidad en Chile resulta pertinente siempre que se distinga que más que frente a un deterioro, se está ante una complejización de las mismas que pone, por un lado, a la sociedad en la tarea de generar nuevos referentes identita-

rios nacionales y de profundizar las conexiones y la colaboración recíproca entre sus integrantes y, por otro, a la escuela en el desafío de revisar sus distinciones y prácticas escasamente ajustadas a su contexto próximo o casi siempre de espaldas a las características de los niños y familias con quienes trabaja. Esto es lo que se quiere decir cuando se afirma que, en contextos de mínimos de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan más a la escuela, sin perjuicio de demandar más cohesión y equidad a la sociedad (Navarro, 2002).

Visto así, el problema de las condiciones de educabilidad avanza hacia capas más profundas y densas. En términos operacionales, pone el acento en dos dimensiones: a) los factores socioculturales e individuales que influyen en los procesos de configuración de las cualidades y disposiciones de las personas, familias, grupos y comunidades que experimentan vitalmente situaciones de pobreza y desigualdad; y b) las coordinaciones, el esfuerzo y la responsabilidad de las personas (adultas), familias y grupos, como condiciones indispensables o "esenciales" para generar procesos sostenibles de mejora de las condiciones de educabilidad que exceden los mínimos de bienestar. La pobreza y la desigualdad son procesos que ocurren y "cierran" finalmente en el nivel de las "condiciones esenciales" o sustantivas que construyen equidad y cohesión.

Capítulo II

La configuración de la educabilidad en sectores urbanos pobres

1. El pacto "escuela-familia"

Existe amplio acuerdo en torno a la idea de la familia como una variable explicativa fundamental para comprender la trayectoria y los resultados de los niños y jóvenes en la educación y en su desempeño futuro en la sociedad. El rol de la familia en la socialización primaria tiene carácter de impronta y buena parte de las explicaciones del desempeño educativo aluden a la importancia de la provisión temprana de recursos, estrategias e instrumentos para el desenvolvimiento en la sociedad y, más particularmente, en la escuela: categorías de valoración, representaciones y patrones de comportamiento individual y colectivo son parte del repertorio que las nuevas generaciones reciben de la familia y los adultos. De allí que la familia haya sido vista como el más potente de los mecanismos de integración social y el componente básico para su preservación, no obstante los cambios que evidentemente ha experimentado en las últimas décadas y la consolidación de otras agencias de socialización, como los medios de comunicación y los grupos de pares.

Estos cambios son los que han puesto en tela de juicio a la familia en tanto unidad mínima (re)productora de lo social. Se critica su desajuste estructural, su incapacidad para situar las expectativas de sus integrantes al unísono de las transformaciones sociales. Con ello, la marcha de la sociedad y de la familia no va de la mano y toman distancia. Se habla, entonces, del déficit de integración como síntoma de la falta de cohesión social y como debilitamiento de la complicidad necesaria entre utopías personales y familiares y esfuerzos sociales. Como afirma Güell, "la relación entre los esfuerzos personales y la realización de oportunidades ni es obvia a primera vista, ni puede ser establecida de modo individual

por cada uno [...] Sin un relato y una experiencia de la comunidad de sentidos y finalidades en la que se inserta la acción de cada uno es muy difícil llegar a creer que ella tenga sentido y eficacia. Es la dimensión simbólica de la acción pública la que nos dice que muchos reman en el mismo sentido y es ella la que nos hace sentir que los esfuerzos de cada uno tienen eficacia final porque están acompañados de aliados" (Güell, 2002).

Entre familia y escuela también se perciben diferencias en los significados y atribuciones de rol en una y otra parte. Enseñar con probabilidades de generar aprendizajes efectivos depende también de acuerdos mínimos entre sujetos e instituciones, familia y escuela, que permitan configurar un mapa que señale la trayectoria y los hitos: ¿qué debe hacer la familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos?, ¿qué debe saber la escuela de la familia y del estudiante?, ¿en qué están de acuerdo, en qué difieren? Hoy, en cambio, faltan mapas que den sentido a los esfuerzos; más todavía, parece evidente un déficit en la construcción social de sentido que hace posible la experiencia de alianza social en torno a los esfuerzos de cada uno (familia, estudiante, profesor, gobierno).

El pacto "escuela-familia" constituye esa declaración no escrita acerca de lo que cada actor puede ofrecer y puede esperar del otro, en una tarea conjunta cuyo propósito no es sino asegurar (y mejorar) la continuidad del modelo de cultura y sociedad en que ambas se desenvuelven. En este contexto y movidos por este interés, el "pacto" da cuenta del significado que cada uno asigna al otro y a la relación misma. En la práctica, la satisfacción de uno y otro con los contenidos y características de la relación, marcarán la lógica de la misma.

Hay que decir, sin embargo, que esta relación es asi-

métrica, como la mayoría de las relaciones entre sistema social y mundo de la vida: la relación "escuela-familia" se plantea desde la escuela porque a ésta le interesa que sus esfuerzos sean adecuadamente complementados por los actores no-escolares (la familia) que pueden, sin embargo, cumplir un rol educativo. A la inversa, para la familia, el desempeño de la escuela es importante puesto que espera que los aprendizajes escolares sean también aprendizajes para la vida, esto es, que resulten aplicables al desempeño actual y futuro del estudiante fuera de la escuela; a ello debe agregarse la creciente presión familiar sobre la escuela respecto de la ampliación de los ámbitos de formación en la escuela: el desarrollo de atributos personales como la responsabilidad, la persistencia, la tolerancia a la frustración, el respeto a las normas, comienzan a ser exigidos ahora a la escuela. Es un síntoma claro de traspaso de contenidos: aquellos de dominio privado pasan a ser de interés público. En alguna medida, se ha producido un vaciamiento de contenidos de la crianza pre-escolar en el hogar y un debilitamiento del rol cooperador de la familia durante el proceso escolar, ambos empujados por los cambios en la dinámica social urbana.

¿Cuándo comienza a ser relevante esta relación? La respuesta a esta pregunta tiene dos perspectivas. La primera, más amplia, sugiere que la relación "escuela-familia" se constituye en problema cuando las sociedades modifican o amplían sus estrategias de formación de las nuevas generaciones. En alguna medida, el monopolio de la familia, la iglesia y el Estado en tanto agencias socializadoras de las nuevas generaciones estaba basado en la ignorancia y en la restricción del acceso a fuentes alternativas y complementarias de socialización. Actualmente los medios de comunica-

ción y los pares disputan, sobre todo a la familia y el hogar, espacios de influencia en la conformación de las disposiciones y habilidades para la vida en sociedad. La escuela, sin embargo, si bien parece haber abandonado el supuesto del monopolio de la socialización, sigue reconociéndose un papel central en ésta. En verdad, pareciera que en aquellos ambientes en que persisten las limitaciones de acceso a fuentes alternativas de socialización, tanto la familia como el Estado mantienen su predominio e influencia; en estos casos, si hay una brecha entre familia y escuela que configure cierto déficit de educabilidad se debe casi siempre a la rigidez de los marcos escolares. Pero en contextos urbanos donde la escuela debe interlocutar permanentemente con otras agencias, la socialización ya no es un proceso que va desde lo social a lo individual, de la exterioridad a la interioridad, de los adultos a los niños; es un flujo de ida y vuelta, con intercambios múltiples que ponen a los padres y profesores en un juego de "Lego", como constructores de respuestas existenciales que incorporan al niño reflexivo en la edificación de su plataforma de valores, creencias, distinciones, saberes y prácticas.

Una segunda perspectiva, más centrada en la propia escuela, señala que la familia comienza a ser observada y criticada por la escuela cuando ésta advierte que los efectos de la socialización primaria y de la interacción entre el niño o joven con otros pares o adultos fuera de ella, no son siempre funcionales a los propósitos formativos de la escuela. Son los efectos de la vida no estudiantil los que preocupan a la escuela en tanto es consciente que ellos condicionan o afectan su propia influencia en el niño o joven. Es un escenario en que el pacto "escuela-familia" está en cuestión.

Pero aun cuando es la escuela la que suele regular la

relación con la familia, esta última puede también interrogar a la escuela por su capacidad para responder a los términos del "pacto": la creciente depreciación de la experiencia escolar y la postergación de sus beneficios para los propios estudiantes (cada vez son necesarios más años y cada vez se requiere una *performance académica* más alta) hacen que la familia encare a la escuela demandándole mayor eficacia y, en escenarios como el del presente estudio, una oferta complementaria que incluye al menos alimentación y un ambiente seguro.

1.1. El significado que le otorgan las familias a la educación y la percepción de su relación con la escuela

El significado de la escuela, para las familias y los niños, puede ser ordenado en tres énfasis o categorías que cruzan la valoración y las expectativas que ponen en sus estudiantes. Valoración y expectativas, a la vez, son expresiones de la confianza puesta en sí mismos, en los docentes y en los alumnos. Así, se puede postular que atribuyen un significado "instrumental" a la experiencia escolar cuando la conciben como el tránsito hacia la continuidad de estudios o la habilitación para el trabajo. El significado puede ser también "expresivo" o "formativo", entendiendo por ello que la experiencia escolar es importante en el presente, pues provee un clima protegido, aparta a los niños de las "malas juntas" y la droga, al tiempo que les provee alimentación y un espacio de convivencia regulada por adultos responsables. Y, finalmente, cabe la posibilidad de un significado "expresivo-instrumental", según el cual la escuela es valiosa ahora y en el futuro.

En los discursos de las familias entrevistadas, tiende a

primar el significado instrumental: la escuela es la puerta para un futuro mejor. Todas ellas declaran tener depositadas en la escuela su principal apuesta de futuro para los hijos. Su forma de evidenciar este compromiso es asistir a las reuniones de apoderados y apoyar al hijo en las tareas en la compra de los materiales para las clases, en el pago de las cuotas o aportes que se les plantean y, cuando la relación con la escuela es dificultosa, en la persistencia o porfía por mantener al niño en la escuela a pesar de las objeciones de esta última.

Otras familias y sus niños ("significado expresivo") tienden a valorar la oferta actual de la escuela y tienen dificultades para proyectarse incluso a la enseñanza media. La escuela les resulta confiable porque pueden dejar a sus niños y trabajar por horas; a los niños les gusta la escuela porque tienen amigos y participan en talleres deportivos o recreativos. Incluso cuando la escuela está cerrada, su punto de encuentro es el frontis de la escuela. En ella viven: ríen, lloran, pelean, juegan.

Un tercer grupo de familias ("significado mixto: instrumental-expresivo") lo conforman aquéllas que se refieren a la importancia de la escuela para el futuro de los niños y que, además, valoran las ventajas de una escuela en la que pueden confiar a sus hijos.

El significado atribuido a la escuela para los hijos contrasta con las propias biografías de los adultos, donde es frecuente la mención a la escasa valoración de la experiencia escolar por parte de sus padres. Para muchos de ellos, esa es la explicación del nivel educacional alcanzado cuando se trata de madres o padres que tienen enseñanza básica incompleta o completa. Para otros, ha sido la necesidad de trabajar.

En la actualidad, en cambio, las esperanzas puestas en la educación ('es lo único que podemos dejarle nosotros')

tienen como límite los recursos disponibles ('por mí, ella entraría a la universidad si tuviéramos los recursos'). En un primer plano, es la inestabilidad laboral lo que hace vulnerables a estas familias; su proyecto educativo depende de los medios económicos. Ante ello, la prudencia les aconseja una enseñanza media técnico profesional. En un segundo plano, es la devaluación de sus recursos (nivel educacional, competencias laborales, relaciones sociales) lo que les sugiere moderar las aspiraciones. Es una suerte de conciencia de límites que hace construir una "expectativa razonable" adecuada a las posibilidades familiares. Los condicionantes económico-sociales no parecen estar anidados en la escuela básica, sino en la enseñanza media: allí se presume instalada la existencia de cobro por el servicio educativo. Coexiste con la presunción de mayor exigencia de la enseñanza media ('tiene que tener mejores notas') y con el riesgo de "desviación" por la mayor exposición a influencias no deseadas (un profesor afirma: "generalmente el mal camino no lo toman en la 'básica', lo toman en la 'media' porque ya no hay nadie que se detenga a conversarle"). Vulnerabilidad social, inestabilidad laboral, bajas expectativas educacionales y riesgo de abandono de la enseñanza secundaria parecen caminar de la mano en estos escenarios. La demanda familiar es, en consecuencia, por certezas mínimas: un empleo estable y una oferta de enseñanza media que no se vea amenazada por la capacidad de pago o las experiencias de interacciones no deseadas.

Calificación de la demanda y elección de la escuela

Para las familias, la elección de la escuela combina criterios "históricos" (ha sido la escuela a la que han asistido los her-

manos mayores e incluso ellos mismos) y "presentes", tales como la cercanía, la calidad de la infraestructura del establecimiento, la percepción global de "buena escuela" y la capacidad de pago del hogar. En algunos casos, se agrega la disponibilidad de información acerca de la calidad de la enseñanza ('el nivel de exigencia', 'buenos profesores', el ambiente seguro que brinda la escuela a los niños o de 'escuela en que se pasa bien'). La inclusión de criterios como la capacidad de pago, la percepción de buen trato para los niños y el clima de seguridad que se atribuye a la escuela, sugieren una demanda "calificada", distinta de aquella que recurre básicamente a criterios históricos o de cercanía:

> *Entrevistador*: ¿O sea que la escuela no la conocía de antes?
>
> *Madre*: Así por fuera no más.
>
> *Entrevistador*: Nada más que cuando Paola fue, ¿ahí empezó a conocerla?
>
> *Madre*: Ahora que entró, ahora sí.
>
> *Entrevistador*: ¿Y tenía algunas referencias de la escuela?, ¿como llega a la escuela?, ¿por qué la manda ahí?
>
> *Madre*: Porque me gusta el colegio, una porque está más cerca, [es] menos peligroso para ella [...] y bueno, el colegio está aquí. Y por lo menos ella ha tenido buenas calificaciones, buenas notas y la han tratado bien, no he tenido ni un problema con ella en el colegio, eso quiere decir que el colegio es bueno [...] Bueno, después vendrán los otros chicos. Ahí mismo los voy a poner.

La demanda calificada suele ser aquélla que ha comparado establecimientos en la búsqueda de mejores opciones para

sus hijos. En algunos casos, han tenido experiencias previas en establecimientos privados subvencionados que satisfacían sus expectativas, pero han debido renunciar por dificultades para pagar la mensualidad. La referencia a la educación privada subvencionada actúa como parámetro para evaluar la escuela municipal actual:

> *Mujer*: Sí, y aquí cuando llegamos, aquí no [había] opción de colegio, son pocos los colegios buenos. Entonces a mí me dijeron que era bueno, ya lo dejé. Pero en ese tiempo yo lo encontraba súper bueno el colegio, como que había más relación; ahora ya no me gusta, estoy disconforme total, a pesar que el Gabriel encuentro que es un buen alumno, entonces encuentro que para mí, estar yendo ahí, no sé, se está perdiendo, porque necesita que le den más, más, más estudios.
>
> *Entrevistador*: O sea, ¿usted siente que él podría rendir más?
>
> *Mujer*: Más, mucho más, mientras más se le dé. Entonces encuentro que siempre los profesores están pensando en los demás que no aprenden, porque ahí hay niños que no aprenden, entonces cuando llegamos ahí, el Gabriel sabía mucho más que los niños y era impresionante, a veces había niños que no sabían ni leer, yo no sé cómo los tenían, cómo van a tener un curso donde no sabe leer, entonces era como que se estaba quedando ahí y se ha ido quedando ahí, hasta el momento yo encuentro que se ha ido quedando ahí, entonces yo encuentro que la misma situación después se le fue complicando y ya no he podido sacarlo de ahí.
>
> *Entrevistador*: Pero usted, si pudiera sacarlo, ¿lo sacaría?
>
> *Mujer*: Lo saco a ojos cerrados.

A veces incluso paga un costo por ello: es la expresión de prejuicios del sistema escolar que cataloga a los niños por su procedencia escolar y les obstaculiza el acceso a una escuela presumiblemente superior.

Entrevistador: ¿Y qué era lo que no le gustaba del otro colegio?

Mujer: Es que prácticamente en ese colegio recibían todo lo que venía de otros colegios malos, lo recibían ahí. Entonces yo, cuando quise cambiar a mi hijo a otro, no me lo recibieron por lo mismo, porque decían que ahí llegaba como lo sobrante de otros colegios, lo recibían ahí.

Entrevistador: ¡Ah!, ¡y ahí no lo querían cambiar!, ¿usted lo quiso cambiar antes?

Mujer: Claro, porque yo tuve... incluso a Javiera[11] la había cambiado al [paradero] 35 de Santa Rosa, cerca de mi papá. Estuve un mes y cuando supieron que iba de ese colegio, no pudo seguir más, la tuve que retirar.

Entrevistador: ¿Se la mandaron de vuelta?

Mujer: Claro, me la mandaron de vuelta. ¡Todo!, así que no pudo seguir estudiando ahí, entonces ahí que ella prácticamente dejó de estudiar, y ahora retomó de nuevo.

Entrevistador: O sea que eso un poco los marcó a ellos, ¿el tipo de colegio?

Mujer: Claro, porque siempre los niños desordenados, delincuentes, todas esas cosas, venían y los recibían en ese colegio.

[11] Como es usual en los estudios cualitativos, los nombres de los entrevistados han sido cambiados por otros a lo largo de este trabajo.

Asimismo, se distinguen otros dos criterios: "satisfacción/insatisfacción" con la oferta escolar disponible, que influyen en la elección de la escuela o, más precisamente, en la decisión de mantener o cambiar de escuela al niño:

> *Apoderada*: A Jorge, un puro año lo tuve ahí, lo retiré al tiro, porque por detrás [el muro posterior] se metían chicos que traficaban pasta[12] [...] aparte que hubo violaciones en ese colegio, y todo ese tipo de cosas.

En el caso, es claro que la decisión de cambio de la escuela se debe al riesgo que implica para la integridad del niño. Es una medida que revela la insatisfacción de la madre con las condiciones de seguridad de la escuela. Dicho de otro modo, la confianza en el ambiente de la escuela y la sensación de tranquilidad que ésta da a los padres, es un factor que constituye un requerimiento del servicio educativo que espera la familia en estos barrios. La demanda por un ambiente escolar seguro es una señal de preocupación por las características de la población escolar atendida y por los medios de regulación de la convivencia que adopta la escuela. En su expresión negativa, es un reclamo por la "no-selección" o la falta de medidas acerca de la sobre-edad de los niños:

> *Entrevistador*: Y usted dice que en ese colegio no hay ningún tipo de selección, ¿cómo llegan los chicos?
>
> *Mujer*: Yo encuentro que como que no está seleccionado, porque ya un niño si vuelve y vuelve... Ya no sé, como que no sacan a

[12] Subproducto de la cocaína.

las manzanas podridas, porque hay niños que ya no... Repiten y repiten, ¡imagínese un niño que esté de tanta edad, queda en el mismo curso!

Entrevistador: O sea, ¿personas que repiten muchas veces deberían tener otra...?

Mujer: Otro sistema, no sé, buscarle otra cosa, porque no pueden estar entremedio de niños, no pueden.

En estos casos, es la insatisfacción con la calidad del servicio que actualmente reciben en comparación con experiencias previas en escuelas públicas o privadas subvencionadas, o de otros barrios, o con referencias actuales acerca de las características de esas escuelas, la que sugiere que los niños serían retirados de su escuela actual si los padres contaran con la capacidad de pago para matricularlo en otra escuela privada subvencionada. Por lo mismo, critican la exigencia de pago en la escuela pública cuando ella no se condice con la calidad de servicio. Si la escuela quiere establecer una relación "proveedor-cliente" con la familia, es esperable que esta última demande una educación más ajustada a sus expectativas. Pero hoy perciben una relación descompensada.

Otro aspecto criticado por las familias es la relación que los docentes construyen con los niños. Se valora a los profesores que se preocupan de los niños, que hacen esfuerzos por seguir individualmente el aprendizaje de cada uno, que recurren al apoderado para generar alianzas que sirvan para mejorar sus oportunidades de aprender. Se critica, en cambio, la rotación docente: el cambio de profesores a cargo del mismo curso termina por afectar negativamente a los niños, en particular respecto de la disciplina. El mantenimien-

to del orden en un curso requiere continuidad docente. Cuando los profesores son cambiados con frecuencia, el efecto esperado es la ruptura del orden mínimo necesario para el trabajo pedagógico.

En síntesis, las familias de los niños cuyo desempeño y comportamiento escolar es bueno o superior, tienden a combinar criterios históricos con otros "presentes" como la capacidad de pago y la satisfacción con el servicio educativo recibido. En cambio, las familias cuyos niños muestran un rendimiento escolar bajo o presentan conductas "difíciles", recurren principalmente a los criterios históricos y a razones prácticas, como la cercanía o una apreciación global favorable del establecimiento (edificio nuevo, apariencia agradable). Otros criterios, como la existencia de apoyos estatales o alimentación escolar, no fueron mencionados por las familias para elegir un establecimiento, pero sí influyen en su grado de satisfacción con la escuela.

Si se considera el nivel de escolaridad de los adultos entrevistados, entonces se puede afirmar que –en lo que respecta a criterios de elección de la escuela– las familias donde los adultos a cargo de los niños tienen escolaridad básica incompleta o completa, tienden a elegir la escuela por "historia" y "cercanía"; en contrapunto, conforme aumenta el nivel educacional de los adultos del hogar a cargo de los niños, se consideran más criterios para la elección y valoración de la escuela.

Se puede formular, entonces, el siguiente cuadro:

Tipos de demanda familiar respecto de la escuela

	Calificada	No calificada
Satisfecha	Familias con niños de desempeño escolar “bueno” y conducta “normal”. Familias con nivel de escolaridad adulta (materna y/o paterna) equivalente a enseñanza básica incompleta o completa y/o enseñanza media incompleta. Aceptación del cobro y pago de contribuciones en dinero para el mejoramiento de la escuela.	Familias con niños de desempeño escolar regular a bajo; conducta “difícil o problemática”. Familias con nivel de escolaridad adulta (materna y/o paterna) equivalente a enseñanza básica incompleta o completa.
No satisfecha	Familias con niños de desempeño y comportamiento escolar “destacado” o “bueno” y experiencia escolar en otros establecimientos a los que han debido renunciar por razones económicas o por cambio de domicilio. Familias con nivel de escolaridad adulta (materna y/o paterna) equivalente a enseñanza media incompleta o completa. Desacuerdo con el cobro y medios de presión por el pago de contribuciones en dinero para el mejoramiento de la escuela; desacuerdo con características de población atendida en la escuela.	Familias con niños de desempeño deficitario y comportamiento difícil, que están en riesgo o han dejado la escuela por razones que se atribuyen a la escuela. Familias con escolaridad adulta (materna y/o paterna) equivalente a enseñanza básica incompleta o completa.

Por otra parte, el apoyo de la escuela a los niños en sus procesos de aprendizaje es percibido también a partir de la experiencia escolar del niño. Cuando los niños son "exitosos", la percepción familiar es que la escuela los apoya y se preocupa de ellos; cuando los niños muestran algún desajuste conductual o su rendimiento no es el esperado, las familias manifiestan reclamos por la disposición de los docentes para acompañar el aprendizaje de los niños.

Sin perjuicio de lo anterior, las familias de los niños, "exitosos" o no, coinciden en la responsabilidad individual de cada niño en su experiencia y resultados escolares. Afirmaciones como "ella sabe lo que tiene que hacer", "si le va mal en la escuela es por su culpa", "les va mal porque a ellos les va mal, pero no porque el profesor tenga la culpa, porque ellos no estudiaron", etc., grafican esta atribución de responsabilidad en los niños que, para las familias, se extiende a ellas mismas pero rara vez a la escuela. Es decir, una condición para una experiencia escolar exitosa es la responsabilidad individual de cada niño, que se expresa en su preocupación por las tareas, en su comportamiento y en las calificaciones en la escuela. Este juicio es compartido por los profesores: no obstante el apoyo familiar, los niños serán exitosos si quieren serlo. El logro es personal.

Pero ello no los exime de cumplir su rol: las familias valoran la experiencia escolar y están conscientes de que la realización de sus proyectos de un mejor futuro transita por las aulas. La necesidad de acompañamiento y apoyo familiar es vista como un imperativo asociado con el hecho de ser padres. Las familias saben que los procesos en el hogar influyen en los procesos escolares. El hogar es la base que favorece las interacciones pedagógicas. Consecuentemente, sus esfuerzos generalmente muestran coherencia con estas altas

expectativas. Ello es evidente en las familias de niños "exitosos": compra de materiales, asistencia a reuniones en la escuela, colaboración a la escuela en iniciativas que benefician a los niños (festividades, concursos, etc.), seguimiento y apoyo a las tareas en el hogar, etc., son parte de su compromiso con los hijos y la escuela:

> *Entrevistador*: ¿ve las tareas con ellas?
>
> *Madre*: sí, sí. Converso con ellas, les pregunto cómo les fue, qué es lo que hicieron, qué es lo que no hicieron, todo.
>
> *Entrevistador*: ¿eso lo hace todos los días?
>
> *Madre*: sí, todos los días.
>
> *Entrevistador*: o sea, ¿usted sabe cuando su hija tiene prueba, por ejemplo?
>
> *Madre*: sí, si no supiera ya eso, no sería mamá. Sí, yo sé cuando tienen prueba, cuando tienen reunión, cuando les mandan a pedir algo, todo eso lo sé.

1.2. La escuela y su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza

La escuela (los profesores y directivos) en escenarios de pobreza urbana vive en permanente tensión entre dos frentes: la exigencia del sistema escolar por mejores resultados que debiera obtener en pruebas nacionales, y la demanda de pertinencia que cotidianamente le plantea el entorno barrial y la situación de vida de sus estudiantes. Como la posibilidad de res-

ponder a las presiones sistémicas es periódicamente cuestionada por las mediciones nacionales[13], la escuela construye una imagen de sí que releva fuertemente el rol formativo y socializador orientado al entorno cercano o "mundo de la vida" y que va por delante del rol esperado-exigido por el sistema escolar. La tensión es resuelta postergando este segundo objetivo (competitividad económica) en beneficio del primero (integración social). Es decir, la "apuesta" de la escuela es que puede ser capaz de contribuir a formar buenos hijos, esposos, vecinos y ciudadanos, pero parece delegar la responsabilidad de formar buenos trabajadores e individuos exitosos a los niveles superiores del sistema escolar. Para ello, en la experiencia escolar los estudiantes son menos juzgados por sus adquisiciones "duras" (aprendizajes cognitivos y calificaciones ajustados a expectativas de desempeños esperados por el sistema escolar) y más por su disposición a aprender, cooperación, enmarcamiento, creatividad y autonomía. Los niños que muestran estas últimas características son los buenos alumnos. Paradojalmente, en esta decisión la escuela se aproxima a un modelo cultural que aún no se configura del todo en una sociedad en transición cultural como la chilena, pero que ya se adivina: un modelo "cultural identitario" (Bajoit, 2003) que pone en el

[13] En la última aplicación de la prueba SIMCE 2002 (4tos. Básicos), las escuelas estudiadas obtuvieron puntuaciones promedio que implicaron un progreso respecto de sí mismas pero que las sitúan en el tercio inferior de los resultados nacionales y a distancia del promedio nacional. En relación con los demás establecimientos de la comuna, también muestran menor rendimiento; la comparación con sus pares que atienden una población escolar de características socioeducativas similares, las sitúa en el promedio. Para un panorama "escuela por escuela", ver http://www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2002.htm. En este estudio, las escuelas corresponden a la comuna de San Ramón.

centro al individuo que reivindica para sí la decisión sobre sí mismo, donde esos atributos son bienes preciados.

De este modo, la escuela (los profesores y directivos) construye su identidad y, con ella, su modo y lógica de relación con las familias. Su identidad es finalmente una "identidad de barrio" en tanto reconoce que su significado viene más del mundo vivido y menos del sistema, y que, si bien no la enorgullece, tampoco la desprecia ni la avergüenza, aun cuando quizá a ratos pueda envidiar a escuelas situadas en mejores escenarios. Es, al cabo, una identidad equilibrada que resuelve la tensión entre lo que se espera de ella, lo que ella misma quisiera ser y lo que finalmente asume como su "yo" institucional. La resolución de esta "identidad institucional" –si es que cabe la expresión– es consecuencia de un ejercicio de acomodación que se puede caracterizar como la propensión a justificar frente al sistema –pero más aún respecto de sí misma– sus éxitos y fracasos. Estas escuelas –sus profesores y directivos– evidentemente aspiran a ser escuelas efectivas en el sentido dado por la literatura a este término, pero en el ejercicio racional de conciliar sus aspiraciones (convicciones, representaciones) con las condiciones objetivas de operación (el barrio en que se sitúan, los recursos con que cuentan, el capital cultural de sus estudiantes, etc.), reinterpretan sus aspiraciones para hacerlas coherentes con su lectura del medio en que cotidianamente se desenvuelven. Con todo, la acomodación en tanto estrategia institucional de construcción de identidad es sólo referencial y, como es obvio, no da cuenta de la diversidad interior de los modos de gestionar la "relación de sí"[14] de cada individuo (docente y

[14] Bajoit (2003) denomina "gestión relacional de sí" al trabajo del individuo que incesantemente actualiza su capacidad de manejar las tensiones existen-

directivo) en tanto miembro de la escuela. Como se verá, hay docentes y directivos que no "se acomodan", sino que "se distancian" y asumen una postura más reflexiva acerca de la experiencia escolar, sus fundamentos y legitimidad. Y a menudo este distanciamiento se revela como un malestar con la situación social.

El "pacto" en la cotidianidad escolar

Bien se puede sostener que el "pacto" es una abstracción; lo que se vive es la experiencia escolar y, en ella, la relación entre escuela y familia, la cual denota la vigencia, la densidad y la trayectoria del pacto. Es claro que, incluso antes de concretar la relación, subyacen en ambas partes ciertos preconceptos sobre el otro que vienen a modular las demandas, expectativas y confianzas mutuas. Pero es la cotidianidad la que refuerza o enmienda dichas demandas y expectativas, alimentando o deteriorando la confianza.

En general, esta relación tiene el *timing* de la escuela y está marcada por el desempeño de los niños en el espacio escolar. Es una relación sobre dos columnas: el rendimiento y la conducta. Cuando los estudiantes presentan buenos resultados (en el sentido esbozado en párrafos anteriores), las demandas cotidianas hacia la familia se limitan a la asistencia a reuniones, el pago de cuotas y el control y apoyo en el hogar. Cuando los niños muestran una conducta difícil o su rendimiento es bajo, entonces la escuela demanda una ma-

---

ciales que le causan la vida en sociedad. Lo que lo hace 'sujeto' es precisamente esta capacidad de manejarse a sí mismo en la relación con otros y de resolver las tensiones entre lo que desea ser, lo que cree que se espera que sea y lo que finalmente asume ser.

yor presencia para aconsejar primero y luego advertir sobre las consecuencias que puede tener este desempeño escolar no deseado. En el horizonte de la relación entre estas familias y la escuela siempre está la posibilidad de que les sea solicitado cambiar de escuela al niño. Pero para que esto ocurra, la trayectoria del alumno debe mostrar una sucesión de rendimiento deficiente y una muy baja disposición al cambio: la repetición es un recurso extremo, la expulsión también lo es, pero no se descarta, argumentando el "mal menor":

> *Directivo*: mira, yo soy un convencido de que uno, uno puede dar la posibilidad; siempre el ser humano necesita una oportunidad, pero en la claridad absoluta de que cuando el niño tiene problemas de rendimiento uno de alguna manera le abre los espacios para poder que [con] ese chico veamos cómo solucionamos el tema de rendimiento [académico], pero cuando el problema es de conducta, ahí se complica, ahí no lo recibimos, no... o sea, porque no, la escuela no se puede convertir en una cloaca, ¡no ve que por culpa de esos malos se pueden ir los buenos!

Lo que nutre a estas columnas (rendimiento y conducta) es el contenido del portafolio de educabilidad esperado por la escuela; es decir, la escuela pone en el centro de sus demandas a la familia aquellos factores del hogar que, en su lectura de la experiencia escolar, pueden asegurar que el rendimiento se ajuste a sus expectativas y que la conducta sea compatible con la cultura y prácticas docentes.

En primer lugar, la disciplina es un factor de educabilidad. Ello es mencionado por docentes, directivos y familias. Es quizá el punto de partida de la relación pedagógica de profesores y alumnos en el aula: sin un acatamiento mínimo al orden escolar y sin una figura de autoridad clara, la posibilidad de enseñar y generar oportunidades de aprendizaje es

vista como relativa tanto por adultos y niños. Las familias de niños de buen desempeño escolar sostienen que, en casos de indisciplina persistente, “la única solución es retirarlo porque [ese niño] le está haciendo daño a todos los demás” (madre de niño de buen rendimiento y conducta). Los profesores y directivos en general se muestran de acuerdo con este criterio, no obstante reconocer que sacar a un niño de la escuela es un conflicto familiar y social.

A su tiempo, las familias de niños “complicados” responsabilizan a los docentes del mal comportamiento: son niños “etiquetados”. Pero, a la vez, reconocen la importancia de un enmarcamiento fuerte que señale límites a los niños. Si el profesor “se pone firme”, los niños se adaptan y asumen el encuadre.

La autoridad docente no puede ser cuestionada por los niños y a veces se impone con recursos que bordean la ilegalidad. A manera de ejemplo, los niños problemáticos son marginados y no pueden continuar asistiendo a la escuela; sólo son recibidos los días en que hay pruebas. Esta práctica parece haberse hecho habitual en estas escuelas en casos de niños con dificultades para asumir las normas y el ritmo definidos por la escuela.

Aquí surge una de las primeras expresiones del desacuerdo respecto de la forma en que la familia “entiende” el “pacto”: la llegada del niño a la escuela. Es claro para la escuela que los documentos emitidos por otras escuelas no son confiables *per se*; las calificaciones e “informes de personalidad” del niño poco dicen sobre éste. Se requieren filtros propios que aseguren que lo que dicen los certificados del niño y quien dice ser el estudiante, sea efectivamente quien llega. Entonces, el proceso de ajuste o conversión del “alumno que llega” al “alumno que se espera”, comienza con una prueba

de ingreso que mide sus conocimientos. La prueba, sin embargo, no selecciona, los niños no son rechazados por sus calificaciones; la prueba "clasifica" al alumno, le señala los límites y la autoridad ("para que se encuadre en lo que ya se tiene hecho", dice una profesora). Pero las notas siguen siendo importantes: los repetidores de otras escuelas son rechazados o resistidos. Para ellos se aplica el criterio "cada escuela debe hacerse cargo de sus repitientes" que, para los efectos del alumno y su familia, se traduce en un peregrinaje por escuelas hasta hallar una más tolerante y con mayor necesidad de completar matrícula.

Hay además un problema que sigue a la repetición: la sobre-edad. Cuando los cursos tienen niños de edades superiores a las esperadas para el nivel respectivo, los profesores no sólo observan diferencias de aprendizaje, también notan diferencias de intereses que, en su opinión, afectan tanto al niño con desfase etario como a los otros. Entonces, un factor de educabilidad o que hace posible enseñar "mejor", es la relativa uniformidad del curso: niños de edades distintas suponen intereses también distintos que exigen pedagogías diversas.

En las escuelas estudiadas, el criterio de base para definir la adecuación del alumno real al alumno esperado no es su desempeño académico, sino su comportamiento disciplinario: niños con historial de expulsión o suspensión son recibidos a contrapelo o por instrucciones de la autoridad superior.

> *Profesora*: Bueno, también los que te manda el Departamento de Educación [Municipal], porque de repente te mandan alumnos que tú los tienes que y son alumnos que son echados de otros colegios y los mandan a distintas escuelas y tienes que recibirlos o los manda la Dirección Provincial [del Ministerio de Educación] y todo el asunto y tienes que recibirlo.
> *Entrevistador 1*: ¿Y si son mucha cantidad?

Profesora: No, no es tanta cantidad, pero de repente te han mandado alumnos, que es uno, pero es como que tuvieras veinte.

Entrevistador: ¿Ha pasado?

Profesora: Hemos tenido aquí, pero son niños con mucha problemática, demasiados problemas, entonces en vez de venir a contribuir a que el colegio sea mucho mejor, se echa a perder de repente el curso.

Entrevistador 2: ¿Y el tipo de problemática son las notas?

Profesora: Conducta, [...] el tipo de conductas que vemos es porque están muy solos los niños, no hay unos padres atrás preocupados, esa es la problemática de los niños.

Las reglas de la relación “escuela-familia”

La relación “escuela-familia” es evidentemente una relación modulada por la escuela. Si bien pueden coincidir en los intereses (y tal vez porque coinciden), las posiciones de cada una de las partes hacen que la relación aparezca descompensada: de una parte, la escuela ofrece un servicio educativo cuyas características se conocen muy globalmente pero que, con todo, está en el corazón de la relación (sin esa oferta educativa, la relación no puede existir). De otra, la familia suele carecer de las herramientas y medios de presión para exigir un servicio distinto. Su conocimiento de lo exigible se limita a la propia experiencia escolar durante la infancia de los adultos y a las referencias de terceros cercanos. En una de las escuelas, todos los apoderados, sin embargo, deben suscribir un “compromiso” que establece sus obligaciones. El tenor del documento resulta sugerente acerca de la asimetría de la relación entre escuela y familia en estos aspectos. Lo que sigue es un extracto de la reglamentación de una de ellas:
“Con el objeto de que usted se comprometa y colabore en la educación de su hijo, ruego tomar conocimiento y firmar este documento aceptando la normativa de nuestro establecimiento educacional […]:

1. El apoderado es el responsable directo en las obligaciones y deberes del niño ante todos los estamentos de la escuela.
2. Debe preocuparse de la concurrencia a clases, presentación personal y puntualidad del niño.
3. El apoderado del momento que firme el acta de matrícula es responsable de todos los documentos que le solicita la escuela, comunicaciones, justificativos, autorizaciones, etcétera.
4. Es obligación del apoderado mantener un control diario de las obligaciones escolares de su pupilo.
5. Justificar por escrito o personalmente las inasistencias a clases de su pupilo.

6. Deberá obligatoriamente concurrir al establecimiento ante citación del profesor jefe, de la asignatura, Inspectoría general o Dirección.
7. Es obligación del apoderado concurrir periódicamente al establecimiento para informarse del rendimiento y conducta de su pupilo.
8. Es obligación del apoderado concurrir a las reuniones citadas sean éstas de curso o generales. Podrá circunstancialmente enviar a un representante mayor de diez y ocho años si se ve imposibilitado de poder hacerlo personalmente.
9. El apoderado es responsable del comportamiento de su pupilo tanto dentro como fuera del establecimiento, debe velar por su corrección y respeto hacia sus semejantes y personas mayores.
10. Es obligación del apoderado y del alumno mantener actitudes de respeto hacia todo el personal del establecimiento y sus compañeros para propiciar un clima de buena convivencia.
11. Será responsabilidad del apoderado reponer cualquier daño provocado por su pupilo en útiles, mobiliario, estructura u otros en cualquiera de las dependencias o instalaciones del establecimiento.
12. Cumplir con los compromisos contraídos con el centro general de padres y apoderados.
13. Si alguno de estos puntos no se cumpliese podría ser causal eventualmente -previo análisis de antecedentes- de sugerirle al apoderado un cambio de colegio en cualquier época del año escolar."

En este contexto, la relación con la familia no admite fácilmente que ésta exponga peticiones y reclamos. Para los profesores, puede ser una invasión sobre su ámbito de competencia. Pero cada vez resulta más común que las familias expliciten sus expectativas y grado de satisfacción con el servicio educativo. Desde mediados de la década de 1990, la familia ha asumido otra postura, estimulada además por políticas de difusión de los derechos del niño y de la importancia del compromiso familiar con el aprendizaje.

En el transcurso del año escolar, el niño es "observado" durante un semestre, y puesto "en capilla" en el siguiente (lo cual implica que si incurre en falta arriesga una suspensión o expulsión). Es posible que en el intertanto sea cambiado de curso y, si no funciona, derivado a especialistas que le provean apoyo pedagógico diferenciado en la escuela y psicológico fuera de la escuela, por medio de la red municipal de salud. Y cuando no se logra "ajustar" al niño a los requerimientos de la escuela, se intenta persuadir a la familia acerca de la conveniencia de cambiar de escuela, de "trasladarlo a otra que tenga un ambiente como el que el niño necesita".

Otra estrategia empleada por la escuela para casos difíciles es solicitarle a la misma familia que refuerce en la misma escuela el trabajo de los docentes. Es una demanda de la escuela para "adecuar" sus propias expectativas y "ajustar" a los alumnos a sus requerimientos, sin modificar su regularidad. En algunos casos, tal opción es bien acogida por las familias, en otras es rechazada:

> *Madre*: ... cuando la directora con el inspector me dijo 'tú puedes venir el día lunes cuando tenga asignatura con esa profesora y te quedas ahí', no puedo estar yo ahí, no puedo, ¡cómo, entonces yo estaría todo el día en el colegio, o no lo mando!
>
> *Entrevistador*: ¿y eso pasa con otras familias, ustedes lo ven?
>
> *Hija adulta*: sabe, lo que pasa es que en el curso de mi hijo hay dos mamás y yo digo claro, si yo quiero que mi hijo pase, yo voy a estar todo el día en el colegio y voy a estar en el curso de él porque yo voy a enseñarle o yo voy a coparle... el alumno tiene que aprender solito lo que le enseñe la profesora dentro del establecimiento.

Lo anterior revela además otro factor de educabilidad, a saber, la calidad de la relación entre familia y escuela. Cuando familia y escuela (docentes y directivos) se enfrentan por un niño, se genera un clima de evidente hostilidad y rechazo al alumno que no favorece la construcción de oportunidades para aprender.

La trayectoria del abandono escolar

Felipe es un niño que cursaba sexto grado cuando abandonó la escuela, antes de concluir el año 2003. Hasta la fecha de redacción de esta sección del trabajo (mayo de 2004), aún no se matriculaba en escuela alguna. Cuando se solicitó a la profesora información sobre potenciales desertores, mencionó a Felipe. Lo retrató como un niño complicado, con antecedentes de repetición, cuya familia estaba formada por su abuela y un hermano. En la entrevista, sin embargo, también participó un tío.

La familia vive en una casa muy modesta, construida de madera y elementos mínimos al interior de la casa. Aparece como una de las viviendas de mayor precariedad de la zona. La abuela (Estela) a cargo de Felipe tiene cinco hijos. En el terreno vive no sólo la abuela, sino dos de sus hijos con sus familias. Ninguno terminó la básica. La madre de Felipe y su hermano –Ernesto– los dejó allí hace ya tiempo, ya casi no aparece; es la abuela la que los ha criado y quien se ocupa de sus estudios. Trabaja ocasionalmente en tareas domésticas.

La relación con la escuela comienza con el último de los hijos de la señora Estela. Antes iban a otra de la zona, pero se cambió debido a que la profesora del hijo se pasó a la escuela donde hasta 2003 estaba Felipe. De allí en más se

quedaron en esa escuela. Actualmente, tres niños de la casa van a ella, además de Felipe, que ahora no concurre. Es evidentemente una relación de larga data que revela confianza en la escuela. Ello se confirma cuando se pregunta por su opinión sobre la misma. Ella y su hijo afirman que "es buena"; incluso cuando se insiste en preguntar sobre alguna dificultad, crítica o sugerencia de mejora, no se menciona ninguna. Felipe y su hermano opinan lo mismo. Se trata de una familia que confía en la escuela.

Ambos niños dicen que les gusta ir a la escuela, que quieren quedarse, y que están contentos con la Jornada Escolar Completa (JEC). Lo nuevo que rescatan de la JEC son los talleres. Ernesto, el hermano mayor, termina este año y dicen que le ha ido bien, que tiene interés en continuar con sus estudios, pero aún no saben en qué liceo.

Cuando se pregunta por qué Felipe dejó de ir a la escuela, les cuesta identificar las razones. Lo que se señala con mayor fuerza es que "se llevaba mal con la profesora", que ella "le tenía mala", que le llamaba la atención por cualquier cosa. Otras causas que agrega el tío es que "tenía con malas juntas". Ante ello, hay referencias de situaciones problemáticas en que Felipe estuvo o fue involucrado. Otro elemento que expone la abuela es que no tenía dinero para los materiales, y que ello ocasionaba problemas. La profesora reprendía a Felipe cuando no los traía, y citaba a la apoderada. Si ella no iba –como pasó varias veces por razones de trabajo– suspendía o culpaba al niño. Esta situación incomodaba al niño y le produjo distancia con la escuela, varios días no quería ir. La abuela conversó sobre esto con el inspector y la directora, quienes según ella mostraron siempre buena disposición, pero las cosas no mejoraron. Agregan que nunca antes había tenido problemas con ninguna profesora, pero des-

de que repitió sexto grado y cambió de profesora comenzaron las dificultades. Piensa que con la anterior no hubiera habido tanto problema. En ese sentido, no responsabiliza de ello a la institución, sino a la profesora, pero tampoco demuestra resentimiento ni enojo con ella. Era evidentemente una relación conflictiva, donde profesora y alumno no lograron conciliar un marco mínimo de convivencia.

Respecto de quien tomó la decisión de dejar de ir, la abuela dice que fue ella, aunque Felipe expresaba que quería que lo cambiaran de escuela. Esto lo resolvió porque "se cansó de los problemas" y, también, porque no podía pagar los materiales de todos los niños.

El factor económico no es el primero que aparece en la conversación, pero luego se menciona como limitante. Se pregunta si ello fue impedimento para que sus hijos no siguieran estudiando y se dice que sí, pero tampoco parece afirmarse con certeza. El pago de la matrícula, materiales y cuota del Centro de Padres les cuesta hacerlo, ella trata de pagarlo pero no siempre puede, y por ello tiene deudas con la escuela. Manifiesta que nunca le han negado matrícula por ello, que le dan todas las facilidades, pero que a ella eso le produce vergüenza.

Tanto la abuela como Felipe manifiestan la disposición a volver a la escuela, aunque a otra. Sin embargo, esta declaración se acompaña de obstáculos para hacerlo, como el dinero para pagar la matrícula. Tampoco parece ser una decisión urgente. Hay elementos que sugieren que el dinero no es la causa de la no matrícula: ellos refieren que nunca les negaron la matrícula por no pago; la abuela comenta que varios días Felipe no concurría a clases porque llovía y no tenía zapatos buenos, pero su hermano igualmente se las arreglaba para ir. En ese sentido, las expectativas de seguir estu-

diando están en Ernesto, a quien se ve más capacitado y con mayor intención.

Como se ve, el proceso de abandono y deserción escolar se gesta poco a poco, cruza factores biográficos, pedagógicos, institucionales y afectivos no sólo del niño, también de la familia. No se acota al espacio escolar. En el caso expuesto, surgen elementos que dan cuenta de factores expulsores en la escuela y el hogar:

a) En la escuela, una práctica pedagógica que no logra contener ni cautivar a Felipe, no obstante la apertura de la Dirección de la escuela para acoger la preocupación familiar por la insatisfacción por el servicio educativo; un clima escolar cuya intensidad no alcanza el status de "buena razón" para seguir en la escuela, no parece haber amigos que inviten a Felipe a permanecer en ella; tampoco un adulto que lo reconozca y extrañe ahora que no está. La escuela no logró ser un polo afectivo cuyo magnetismo retuviera a Felipe.

b) En el hogar, la historia educativa de la familia muestra una serie frustrada, incompleta. No hay referentes válidos para Felipe que le muestren cuánto puede lograr con educación. Este escaso capital educativo del hogar hace que la demanda a la escuela no sea "calificada", sólo parece sustentarse en el hábito: lo que mueve a la familia a llegar a esta escuela es una profesora que tenían en otra escuela. Y sólo hay alusiones a atributos de la escuela que refieren a las dificultades de pago, cuya influencia en el abandono escolar es relativizado por la misma familia; lo que hay es una identificación de la calidad de la escuela con la docente que atiende a los hijos y nietos, es decir,

con la experiencia cotidiana de los niños. Para que la escuela y la educación sean valoradas y esta valoración sirva como estímulo para permanecer en la escuela, se requiere distanciarse de lo concreto y mirar más adelante (los años de adolescencia y adultez) y más afuera del barrio y el hogar (el mundo social y del trabajo).

La gestión de las escuelas

Uno de los elementos visibles de las escuelas estudiadas es su gestión. Ambas escuelas se presentan y representan como instituciones que han evolucionado en diversos planos, incluyendo los ámbitos material y organizacional. En efecto, la infraestructura ha sido mejorada y aumentada y han recibido aportes significativos en recursos durante la última década, no sólo provenientes del Ministerio sino también por lo que se ha generado a partir de la propia gestión de las escuelas.

El papel de la Dirección ha sido clave para impulsar estas mejoras que la figura del "sujeto emprendedor" sugiere como perfil deseado del director. Por un lado, ha asumido un papel de gestor de las condiciones materiales de la escuela, ya que se preocupa de acceder y administrar recursos públicos (programas y proyectos de mejoramiento) y de procurar que se concreten y sean provistos ciertos elementos que el financiamiento público no cubre o que, de persistir en esta fuente, implicarían una espera prologada. Ante ello, la escuela genera iniciativas de recaudación de fondos para satisfacer necesidades tales como contar con espacios con piso de baldosas, cielos techados, fotocopias, agua caliente en la duchas, etc. La escuela, al parecer, no puede seguir igual, tiene que crecer.

Si bien la gestión para acceder a varios de estos bienes

y servicios es de la Dirección, los recursos son puestos por las familias. Esta preocupación por conseguir recursos extra-públicos para mejorar la escuela, incorporando la vía del aporte familiar, se torna institucional, ya que se instalan mecanismos permanentes de aportes fijos cuya voluntariedad relativa los hace finalmente obligatorios (bingos, matrícula, pago de servicios, etc.). En ese sentido, pareciera que se ha instalado en estas escuelas una "racionalidad económico-financiera" y la búsqueda de eficiencia en la gestión que asume como natural –o legítima– la captación de recursos comunitarios para su funcionamiento y presiona por conseguirlos. Junto con esto, se percibe la presencia de cierta "racionalidad administrativo-empresarial" de los recursos. Un ejemplo de ello es que en una de las escuelas, el directivo declara que su escuela es la única en la comuna que genera "superavit", es decir, que a diferencia de otras escuelas normalmente subsidiadas por el presupuesto municipal, en "la suya" los ingresos que recibe por alumno son mayores que los costos de operación.

Estos indicadores de cómo la Dirección asume la economía escolar dan pautas para pensar acerca de la internalización –en el nivel subjetivo y conductual– de determinados mecanismos y focos de políticas educativas que enfatizan la eficiencia económica. En el caso de los docentes, en cambio, no se aprecia tan arraigada esta lógica, e incluso se manifiestan reparos a presionar a los apoderados a que paguen. Desde las familias, si bien todas entienden el porqué del aporte y legitiman el pedido, también surgen reparos en algunas de ellas cuando no es ponderada la situación de escasez económica en que viven, lo cual sugiere que "debieran verse los casos concretos" de cada apoderado. Ello ha sido manifestado por algunas familias a la Dirección, pero se han encontrado

con inflexibilidad de su parte: la consigna es que se les cobre a todas las familias.

El papel de los aportes de las familias en la economía doméstica de la escuela

Un rasgo reconocible en ambas escuelas donde se trabajó es la importancia creciente de los aportes de la familia para el mejoramiento de la escuela. La contribución de las familias, mediante el pago de la matrícula y de la cuota anual del Centro de Padres y Apoderados, o a través de su participación en actividades organizadas por éste para recaudar fondos que luego son empleados para mejorar la infraestructura, adquirir equipamiento didáctico o de apoyo a la gestión, es una práctica instalada y asumida por buena parte de las familias. Por cierto, la aceptación de esta demanda por parte de las familias no es unánime ni fácil.

El Centro de Padres y Apoderados (CPA) está alineado con la Dirección en la búsqueda de recursos. Son ellos los que recogen y administran parte de los recursos provenientes de la comunidad, pero en sintonía con los requerimientos de la Dirección y con el afán de mejorar y hacer crecer el establecimiento. En ese sentido, los CPA son "co-gestores" valorados, concretamente, por la Dirección de la escuela en función de cuánto aporte material logran hacer a ésta. Por otra parte, los CPA son vistos con distancia por algunos apoderados porque advierten que asumen como propia la necesidad e importancia de juntar fondos y los presionan en función de aquello.

La escuela ha incorporado gradualmente esta contribución de los apoderados –legalmente voluntaria, aunque socialmente compulsiva en los hechos– como una demanda legítima y una evidencia de compromiso y participación de

las familias en la tarea educativa. Para los equipos directivos, es parte fundamental de sus esfuerzos de mejoramiento de la escuela. Como señaló un docente, la escuela persuadecada vez más y hasta presiona a las familias para que paguen esas cuotas. Y las familias se reconocen presionadas:

> *Entrevistador*: y eso antes, ¿había tanta exigencia antes?
>
> *Apoderado*: no había tanta exigencia, digamos antes eran cinco mil pesos y ahora son doce mil pesos. Siempre está subiendo, subiendo, según él dice [el Director] que 'mientras más cosas hay, más se va a pedir' y ésa no es la idea. No es la idea porque él también tiene que poner ahí, y también los apoderados de las rifas, todas las rifas que se hacen todos los años, se reúne la plata y vamos al director del colegio para agrandar y todo ese tipo de cosas...

A ello se añaden las exigencias formales, como el uniforme, la insignia y el buzo de la escuela. En verdad, estas exigencias son otra forma común de recaudar fondos por parte del Centro de Padres pues se trata de objetos y ropas que son comercializadas sólo por ellos o por su intermedio. Cuando los niños no cuentan con la corbata, por ejemplo, son primero notificados por escrito y luego devueltos a su domicilio.

Esta práctica de cobro trasluce dos conceptos: uno, un perfil del apoderado con capacidad de aportar regularmente a la escuela, en el marco de una relación que pondera como relevante dicha capacidad y compromiso. Dos, un concepto de calidad de servicio asociado al pago. Un directivo docente incluso llega a sostener que el pago de aportes es también una forma de garantizar cierta posibilidad de reclamo por parte de la familia: las familias, si pagan, pueden reclamar, si no pagan entonces dicha posibilidad se relativiza. Es una clara expresión

de una “lógica de consumo”, donde el cliente es aquel que paga. Ciertamente, esta opción no es compartida por todos:

> *Apoderada 1*: Bueno, algunos dicen ‘es bueno el colegio porque uno está pagando’, pero yo encuentro que sí, hay profesores buenos y todo, pero no puede ser que uno esté pagando para que sea bueno el colegio.
>
> *Apoderado 2*: Sí, pues, desgraciadamente ya en el colegio, ya estar sin plata prácticamente no hace nada uno: pierde de ir a hablar...

Sin embargo, como advierte una profesora, los padres y madres no son ingenuos como para asimilar “calidad de la educación = precio de la educación”. Entre las familias mejor informadas acerca de la oferta educativa del sector y alrededores, se sabe que hay instituciones gratuitas de calidad y establecimientos privados de baja calidad. El pago no es sinónimo de calidad, pero la debilidad de la oferta pública gratuita está reforzando la tendencia o disposición al pago por educación. Si la oferta pública fuera adecuada en cantidad y calidad, los establecimientos privados subvencionados verían mermada su demanda.

1. 3. La lógica de la relación “escuela-familia” y la trayectoria del “pacto”

La relación entre escuela y familia tiene contenidos que han sido expuestos como demandas y expectativas de uno y otro. Asimismo, en la relación se despliegan procesos de ajuste de una y otra parte para dar cuenta de las obligaciones que se (auto)imponen: la familia se esfuerza por cumplir con las exigencias de la escuela; la escuela define y aplica mecanis-

mos que “intervienen” al alumno y lo adecuan a las características de los procesos y rutinas institucionales. En verdad, ambos actores suponen un desajuste razonable o moderado de demandas y expectativas: ni la escuela espera que el niño llegue en plenitud con el repertorio de capacidades y disposiciones necesarias para aprender y enseñarles, ni la familia espera que la escuela sea el espacio en que los niños viven y aprenden la totalidad de saberes y competencias que los habilitará para desenvolverse en su etapa próxima. El pacto supone que parte del rol del otro es cumplido por el primero y viceversa. De allí la necesidad de cooperar y trabajar juntos; de confiar y ser recíprocos.

Ahora bien, la dinámica de esta acción conjunta puede adquirir ritmos diversos: en algunos casos, es una lógica de complementariedad, en otros de conflicto y en otros de competencia y hasta de contradicción[15]. En una relación de complementariedad, las familias y la escuela entienden que la mejor forma de alcanzar sus objetivos y realizar sus proyectos es cooperando. Las continuas demandas y argumentaciones docentes acerca de la centralidad del apoyo de la familia a las tareas en el hogar y de seguimiento y acompañamiento del trabajo escolar, por una parte, y los esfuerzos del hogar por cumplir con tales demandas, por otra, son expresiones de esta lógica de relación que –a estas alturas– parece ser una condición indispensable para el éxito del trabajo escolar y que es recurrente en los casos de niños de buen desempeño y comportamiento escolar. Las interacciones escuela-familia se basan en el consenso acerca de la importancia de trabajar juntos: si cada uno hace lo que el “pacto” presu-

[15] Para esta clasificación, se intenta una adaptación de las lógicas de intercambio de los actores sociales propuesta por Bajoit (2003).

me, no sólo satisface las expectativas del otro sino las propias. El pacto, por lo tanto, se consolida.

Aunque sobre la base de llamados de atención y episodios críticos, los términos del "pacto" siguen siendo el eje de relación cuando se trata de relaciones de competencia. Familia y escuela puede rivalizar, intentar imponer sus lecturas, pero no cuestionan el pacto: la "competencia" supone que lo que gana uno lo pierde el otro, pero que se respetan las reglas del juego. Este puede ser el caso de familias que se ven apremiadas al pago de aportes a la escuela, cuyo beneficio no perciben directamente; de familias insatisfechas con el "nivel de exigencia" de las clases o del servicio educativo; o de familias cuyos niños son disciplinados por medio de la "condicionalidad de matrícula", es decir, que corren el riesgo de ser expulsados de la escuela si incurren en faltas al reglamento. El "pacto" persiste porque es el escenario donde se "juegan las apuestas", si bien las partes pueden no estar de acuerdo sobre sus finalidades y estrategias.

Sin embargo, cuando los niños presentan un rendimiento inferior, su conducta es disruptiva y la familia no atiende los requerimientos de la escuela, tiende a imponerse una lógica de relación conflictual, donde familia y escuela muestran expectativas distintas y están más interesadas en restablecer las condiciones del "pacto" sobre la base de lo que juzgan aceptable para sí mismas. La cooperación aquí se da, pero constituye una suerte de resignación al mal menor. Las estrategias son distintas y tanto escuela como familia porfían en sus intereses y posiciones. El pacto es cuestionado en su implementación.

Finalmente, se puede postular una relación contradictoria que, al final, es "suicida" porque busca suprimir la relación: la escuela quisiera deshacerse del alumno "problema"

y la familia anhela tener las condiciones y oportunidad para cambiarlo de escuela a la brevedad. El “pacto” se ha roto: las finalidades son excluyentes.

A partir de los casos estudiados, se puede proponer el siguiente esquema clasificatorio:

Demanda familiar, lógicas de relación “escuela-familia” y trayectoria del “pacto”

	Intereses compartidos	Intereses excluyentes
Estrategias de consenso	Familias de demanda calificada y no calificada, satisfechas con el servicio educativo. **Relación de complementariedad** El pacto se consolida.	Familias de demanda calificada y no calificada e insatisfechas con el servicio educativo. **Relación de competencia** El pacto es cuestionado en sus fines y estrategias pero aun así se mantiene.
Estrategias de disenso	Familias de demanda calificada y no calificada, pero insatisfechas con el servicio educativo. **Relación conflictual** El pacto es cuestionado en su implementación pero se mantiene.	Familias de demanda calificada y no calificada e insatisfechas con el servicio educativo. **Relación contradictoria** El pacto se rompe.

2. La escuela, la equidad y la cohesión social

Las últimas dos décadas del siglo XX chileno se caracterizaron por la implementación de un conjunto de políticas económicas y sociales que, en buena parte, expresaban la intención de un nuevo posicionamiento del Estado ante la economía. Subyace a estas políticas la visión de que el centro de la vida económica ya no es más el mercado del propio país sino el exterior, el mundo. El sentido de la acción del Estado, entonces, es garantizar su competitividad internacional, lo cual lleva a fuertes cuestionamientos a las regulaciones y controles estatales ejercidos sobre el mercado por la acción del Estado y las grandes unidades económicas privadas o públicas, al tiempo que se debilitan los sindicatos y se abomina de la burocracia del sector público. Chile, además, ha adoptado un modelo social y económico donde una parte importante de las actividades que tradicionalmente fueron de responsabilidad del Estado, están desarrolladas ampliamente por la empresa privada. Las tres más importantes son la educación, la salud y la seguridad social. Como señala Bengoa (1996), se fue cambiando la mirada a las personas. Se fue produciendo un cambio de mentalidad profundo, donde en un primer momento se privatizó la *producción*, síntoma de eficiencia. Luego se privatiza crecientemente la *reproducción*: los sistemas de salud y educación, la vivienda, todo aquello que permite que se reproduzca la población, como si volvieran a su lugar "normal". Se transformó el carácter social de la reproducción.

Lo anterior, sin embargo, no alcanza para visualizar los efectos subjetivos-identitarios de las transformaciones experimentadas por Chile en los últimos treinta años. Entonces, como afirma Sandoval (1999), en el contexto de un país abierto al mundo, que crece y se desarrolla en un juego de

vulnerabilidad y dependencia en los mercados internacionales, cabe preguntarse: ¿cómo se produce el cambio cultural "por abajo" o "por dentro"; en los actos cotidianos, en el trabajo, en el consumo, en las relaciones de pareja, en los proyectos personales, en el uso del tiempo libre, en los grupos de amigos, en la escuela?

Estas preguntas refieren a procesos individuales de impacto colectivo y viceversa: procesos societales de efecto individual. En ellas queda de manifiesto la tesis de la dualidad de estructura de Giddens (2001), según la cual la estructura (la sociedad, el "sistema") es constituida por la acción (los individuos y sus interacciones) y, recíprocamente, la acción se constituye estructuralmente. La producción y reproducción de la sociedad es una realización diestra por parte de sus miembros y no una sucesión mecánica de acontecimientos o procesos, desnuda de la interrelación de sentidos, normas y poder. Planteado de otra forma, lo que subyace en las preguntas es la tesis de las interacciones entre mundo de la vida y sistema, entre significados construidos por la resonancia en los individuos de lo que "les pasa" cuando actúan desde su mundo próximo y la coerción sistémica. Luego, la sociedad o "lo social" no es un sistema independiente regulado por factores externos a los individuos que la constituyen; lo social en tanto intersubjetivo tiene una "densidad estructural" intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de los sujetos y sus experiencias (Carr y Kemmis, 1988).

En el escenario de estudio puede parecer desproporcionado sugerir que las personas producen la sociedad en la que viven, pero es igual de exagerado sostener que son víctimas o títeres de la misma. Hay, ciertamente, una capacidad relativa de influir en la marcha de la sociedad; hay también pro-

babilidades de encontrar distintas estrategias y lógicas de acción y resolución de las tensiones que cotidianamente se plantean. La resolución de estas tensiones existenciales que causa la vida en sociedad (Bajoit, 2003) tiene relación directa con la gestión de la estructura de oportunidades y recursos que cada uno dispone, es decir, con la capacidad para hacer uso de los recursos materiales, educativos y de trabajo, así como de las redes sociales, la reciprocidad y confianza que subyacen en y surgen de ellas. Es, por lo mismo, una gestión que se ve potenciada o amenazada por la configuración social, en particular por sus notas de equidad y cohesión. Dicho de otra forma, en el mundo de la vida o de las experiencias concretas de los individuos se hacen presentes los componentes coercitivos del sistema social: la sociedad "desiguala" o clasifica a individuos y dicha clasificación contiene códigos, distinciones y reglas que enmarcan el acceso y aprovechamiento de la estructura de oportunidades y las potencialidades individuales para generar retornos de su empleo.

Precisar qué se entiende por "equidad" y "cohesión" no es tarea sencilla y ciertamente no será resuelto en este trabajo. Sólo se aventuran las reflexiones del capítulo I. Aquí se puede agregar que Fitoussi y Rosanvallon (1997) sugieren que la equidad es una propiedad del o de los criterios de igualdad que se escogen, habida cuenta que la igualdad no puede ser entendida sino con un complemento (igualdad respecto "de algo" o en una esfera determinada de la sociedad, como afirma Sen). La equidad supone entonces la búsqueda de criterios de igualdad más exigentes. En cierto modo, la equidad señala la justicia de la (des)igualdad, denotando las dimensiones de la vida social donde una sociedad estima (i)legítimas las diferencias. Así, en el escenario estudiado, la equidad es interrogada examinando si la locación social de

las familias –y la desigualdad que de ella resulta– influye o no de manera decisiva en su bienestar presente y futuro. Por lo tanto, es la sociedad la responsable de la condición de los individuos: “entre sus cláusulas, en efecto, un contrato social debe definir los dominios en que las sociedad pretende promover la igualdad, lo que legitima al mismo tiempo las diferencias que consiente. Es la existencia de los primeros lo que justifica las segundas y garantiza su aceptación por las poblaciones” (Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

De aquí que una hipótesis plausible acerca del malestar social tenga esta raíz: las personas perciben que “las cosas no son como deberían” porque el contrato social no está siendo respetado o porque no calza con las dinámicas sociales. La inequidad social es una fuente del malestar.

Íntimamente relacionada con la noción de equidad se encuentra la idea de cohesión. Una comprensión general que parece adecuada sugiere que la cohesión es la fuerza mínima de integración entre miembros de una sociedad. Es decir, la cohesión es la fuerza que permite a los miembros de una sociedad reconocerse como tales, identificarse con un “nosotros”. Es esta capacidad de agregación la que también sostiene el contrato social: sin una comunidad de sentidos radicales y troncales, una sociedad se vuelve “gaseosa”, es decir, sus “partículas” se comportan desordenadamente y tienden a colisionar entre sí, mientras el espacio social (lo compartido, lo ciudadano) está mayoritariamente vacío. Por lo tanto, la idea de “cohesión” alude al contrato social; en tanto pacto, supone cierta lectura compartida de la realidad y una complicidad de memoria, sentidos y proyectos; sugiere además que la acción de cada sujeto, junto con ese telón de fondo que es la “comunidad”, requiere que cada uno experimente que los esfuerzos que hace en el presente se verán re-

compensados en el futuro (la promesa debe concretarse). Se vincula además con la noción de "capital social" puesto que los vínculos sociales, la confianza, la disposición a la cooperación y la reciprocidad, son la base de la capacidad de acción de las personas.

Es sabido que en las últimas décadas se produjo un deterioro o mutación del esquema de integración basado en el Estado, fenómeno que a estas alturas tiene carácter estructural y, necesariamente, implica una redefinición de las pautas de organización y dinámica de la sociedad. A ello debe agregarse, casi de manera ineludible, la reorientación de la condición identitaria del trabajo, como se percibe en los Informes de Desarrollo Humano en Chile del PNUD: la omnipresencia de la economía en la sociedad ha modificado el sentido del trabajo. Este último, hasta no hace mucho, constituyó un espacio de construcción de significados. El tipo de trabajo y el lugar en que se desempeñaba, además del elemental sentido de "modo de ganarse la vida", eran los ámbitos para experimentar la vida en sociedad y construir un imaginario colectivo acerca de un "nosotros". Ello porque el mundo de la producción material tiene de suyo un correlato de producción cultural. La economía está empotrada en la dimensión cultural de la sociedad, sus valores y estilos de vida, las ideas y aspiraciones, los imaginarios colectivos de lo que es y debe ser la vida en sociedad (Polanyi, 1992 en PNUD, 2002). Así, aun cuando la economía tiene sus propias reglas, no opera aislada del mundo de la vida social y la cultura es su sustrato. Los intercambios económicos están siempre inmersos en relaciones sociales (Granovetter, 1985).

El repliegue del trabajo como configurador de significados de identidad individual y colectiva deja espacios que son ocupados por el consumo. En las actuales formas de con-

vivencia, el consumo tiene un significado similar al atribuido antes al trabajo: sería la cristalización de la identidad individual, al tiempo que un nuevo anclaje material al vínculo social (PNUD, 2002). En tanto modulador o moldeador de identidades, el consumo adquiere una densidad cultural que antes no poseía. El consumo aporta elementos de "escenificación de sí mismo" ante los otros y, a la vez, genera una representación social acerca de la misma sociedad y de cuán próximo o distante se está de la modernidad, sus códigos y significados. Consumir no tiene sólo una connotación de adquisición de materiales para la subsistencia; es además una forma de hacer visibles y estables las categorías que estructuran la convivencia diaria, es una forma de clasificar y jerarquizar a los otros y de ordenar las relaciones con éstos (basta recordar la estratificación social según niveles de ingreso). Complementariamente, lo consumido asume un valor trascendente: no es la cosa en sí, es la huella significante que la sigue lo que mueve a la compra: la cosa comprada es un mensaje a los demás, es una manera de autorrealización (PNUD, 2002). Dime con *qué* andas y te diré quién eres o quieres ser.

2.1. La equidad social y la cohesión en la vida cotidiana de las familias

En las comunidades estudiadas, la vida de todos los días transcurre en torno del trabajo (el empleo y su búsqueda) y la escuela. La concentración territorial, la densificación de hogares con similares niveles de vida y su localización periférica, homogenizan los vecindarios y comunidades y, con ellos, las oportunidades educativas y sociales. Un recorrido diurno por las calles y pasajes de estos barrios muestra dos

realidades: la de calles vacías somnolientas matizadas por sonidos de actividad al interior de las casas y la de esquinas y plazuelas con grupos de niños y jóvenes que interrumpen el ritmo anterior. Este escenario de socialización contrasta con el bullicio de la escuela y de la avenida donde convergen directa e indirectamente esas calles y pasajes.

Se ha dicho que este paisaje urbano sería el resultado de una política de vivienda social que encaró la demanda de viviendas y la escasez de suelos para localizar viviendas de bajo costo, desmembrando comunidades densas formadas por la consonancia de intereses en torno del anhelo de una vivienda, expresadas en la "tomas de terreno" y formación de campamentos (viviendas precarias). Tironi (2003) afirma que la asociatividad en Chile siempre ha sido deficitaria, de modo que no se puede responsabilizar a la vivienda social de ello. Sin embargo, sí parece clara la tendencia a la "ghetización", al menos en Santiago: conformaciones urbanas periféricas compuestas preferentemente por vivienda social, de alta homogeneidad social, considerablemente deteriorada y fuertemente estigmatizada. En estos nichos se incubaría el malestar y la tendencia al quiebre comunitario evidenciado en la percepción de inseguridad a causa de la delincuencia.

Hay que insistir, asimismo, con Kaztman (1999) que las características de la composición social de los barrios influyen sobre el tipo y la calidad de los activos en recursos humanos y sociales que sus residentes pueden acumular. Vivir en barrios socialmente homogéneos tiene un doble efecto: acota o potencia las probabilidades, según sea pobre o rico el barrio; y además aumenta la distancia social entre ambos. Es claro también que la segregación residencial influye (inhibiendo o potenciando) en la provisión de capital

social: la vecindad es una de las principales fuentes de capital social, puesto que las relaciones sociales están inevitablemente "incrustadas" en un territorio (Tironi, 2003). Con esta territorialidad, también va una plataforma de recursos y oportunidades que pueden ser aprovechadas por las familias. Así, en contextos de pobreza urbana es presumible un capital social bajo.

Ahora bien, en tanto concepto socialmente construido, la familia tiene manifestaciones que se vinculan de manera estrecha con el contexto y ambiente en que ella concretamente se desenvuelve. En consecuencia, la territorialidad y la materialidad constituyen una dimensión de la realidad cotidiana de las familias que regula la producción y transmisión de activos y recursos no materiales o simbólicos, entre ellos los que resultan adecuados para la experiencia escolar. Al mismo tiempo, debe recordarse que la pobreza actual es radicalmente distinta de la de ayer, sin que ello suponga que esta "nueva pobreza" no contenga una dimensión material. Lo que ocurre es que además agrega otros elementos de naturaleza social que aumentan su complejidad: las precariedades que define la pobreza urbana de hoy no son la falta de techo, la escasez de alimento, la insalubridad o el abandono institucional, sino el endeudamiento, la obesidad infantil, la deserción escolar, el desempleo, el inactivismo juvenil, el embarazo adolescente, es decir, problemas que se relacionan con necesidades de inclusión social y de estabilidad, no de supervivencia (Tironi, 2003). Lo que parece definir la situación del pobre actual es su locación desmejorada, sea en el sistema escolar, el mercado, el trabajo o su zona residencial.

Ya es claro que el desarrollo no lleva de manera necesaria a la superación de la pobreza; más bien la transforma

en una suerte de fatal aplicación del principio básico de conservación de la materia, expresado hace siglos por Lavoisier: “en la naturaleza, nada se crea, nada se pierde, sólo se transforma”.

La equidad y la cohesión y las lógicas de acción cotidiana

Cuando se analiza la equidad y la cohesión en la vida cotidiana, interesa, por una parte, comprender los conceptos y las lógicas de acción que ponen en juego los individuos para resolver las tensiones vitales y el malestar que les provoca la percepción o la conciencia de la inequidad de su condición y, por otra, la referencia que ellos hacen en dichos procesos a los “sentidos compartidos” expresados en relaciones de apoyo, confianza y reciprocidad con los otros integrantes de la comunidad.

En este sentido, se propone el esquema siguiente para graficar las lógicas de acción:

	Repliegue	Exteriorización
Supervivencia atomística	**Lógica de supervivencia atomística con repliegue** Tendencia a resolver las tensiones existenciales individualmente y con el "enclaustramiento" en el hogar.	**Lógica de supervivencia atomística con exteriorización** Tendencia a resolver las tensiones existenciales individualmente pero expresando el malestar por el deterioro en las condiciones de vida comunitaria.
Supervivencia solidaria	**Lógica de supervivencia solidaria con repliegue** Tendencia a resolver las tensiones existenciales con intentos de solidaridad vecinal, cautelando espacios exclusivos de confianza.	**Lógica de supervivencia solidaria con exteriorización** Tendencia a resolver las tensiones existenciales con intentos de solidaridad vecinal y expresando el malestar por el deterioro en las condiciones de vida comunitaria.

Las familias y hogares de los niños que asisten a las escuelas estudiadas son diversas. Las hay bi-parentales, uni-parentales, las hay con y sin padres biológicos a cargo del hogar; las hay extendidas y nucleares. En ellas, la vida de los niños transcurre y se ve influida por sus características. Asimismo, los barrios en que viven los niños –que deben ser objetivamente catalogados como "pobres"– muestran alguna heterogeneidad dentro de su condición global de modestia y precariedad material. Estas notas distintivas, si bien no resultan indiferentes para la vida de los niños, son asumidas

como propias del contexto en los discursos de las familias, de los docentes y de los mismos niños. Pero no es sólo la pobreza material la que atraviesa los juicios críticos de ellos; las críticas se enfocan en la inseguridad, el temor y la desconfianza que resultan de fenómenos que en tiempos más o menos recientes han transformado su cotidianidad. Es la presencia nueva y declarada –y a ratos descarada– de la delincuencia, el tráfico y el consumo de droga lo que les alerta acerca de las nuevas condiciones en que deben vivir.

De lo anterior se puede inferir que en los adultos entrevistados parece predominar una lógica que combina la "supervivencia atomística" y el "repliegue". La supervivencia aparece en sus sentidos "tradicional" (alimento, techo y abrigo; "estirar el presupuesto") y "nuevo" (ganarse un espacio, acomodarse a los tiempos actuales), es decir, combina rasgos de la pobreza "de antes" y de la "nueva pobreza" o, para usar la expresión de Fitoussi y Rosanvallon (1997), de las desigualdades estructural y dinámica. Por su parte, el repliegue o enclaustramiento familiar es evidente en los límites a los espacios de juego de los niños y en las recurrentes muestras de la sensación de inseguridad y desconfianza que hacen agudizar los filtros para con los extraños.

Otras familias mantienen la lógica de la supervivencia pero no se resignan a vivirla sin manifestar su disconformidad. Son familias "molestas", que tienden a exteriorizar su malestar en formas diversas, sea en la conversación espontánea o en espacios de reunión como las iglesias y la escuela. El reclamo tiene mucho de nostálgico:

> *Entrevistador*: en general esto es un barrio antiguo; toda esta zona es bien antigua. Y el barrio, ¿fue creciendo bastante todo este tiempo?

Madre: sí, antes nosotras, toda la gente, toda la juventud [era] tranquila, no como ahora, ahora está hecho un desastre esto...

Entrevistador: ¿antes la gente se veía más, se conocía más?

Madre: sí, se trataba más. Ahora no porque ahora hay que andar con cuidado con todo.

Entrevistador: ¿hay más temor?, ¿eso usted lo siente?, ¿desde cuándo que siente eso?

Madre: de cuando empezó esta tontera de la "pasta", esa lesera que ha hecho todo un desorden aquí, no tanto aquí en el pasaje, sino que más en las esquinas, [ahí] está el peligro.

Para las familias y para muchos profesores, el deterioro de la vida comunitaria tiene responsable conocido. Es la droga, su consumo y tráfico, lo que ha hecho de estos barrios lugares de sospecha y temor. Y también de individualismo: cada familia vela por sus intereses y se muestra indiferente a los de otros. Es la competencia por las oportunidades que emergen en el barrio: frente a la posibilidad de obtener beneficios de un programa social, las familias se reservan la información y no la comparten con sus vecinos que potencialmente podrían acceder a esa política. En estos casos, a la solidaridad se sobrepone un criterio de supervivencia:

Jefe de hogar: hay gente que está, por ejemplo, en la noche, mire, hay gente que le sale a las nueve de la noche hasta la una de la mañana a buscar sus cartones; por ahí tienen para el desayuno pero ya le falta para el almuerzo... entonces, esa es la preocupación: que la gente está muy apretada que usted le da una ayuda y se quedan "piolitas" porque dicen: "¡puta, si viene el otro, van a venir todos!"

Este deterioro de la confianza, del capital social, coexiste con el progreso material: hay nueva iluminación y las calles, antes de tierra, lucen pavimentadas desde hace seis años, en un esfuerzo que retrata los nuevos modelos de gestión de la política social: es el resultado de un esfuerzo compartido entre el municipio ('ellos pusieron el trabajo') y los residentes del barrio ('todos los del pasaje'). En los barrios de calles pavimentadas, las casas son resguardadas con candados y rejas; en las relaciones de vecindad, una cara desconocida es sospechosa porque cada familia ha hecho un verdadero catastro de quiénes son del barrio y quiénes no. Los niños no juegan sino en los alrededores de sus casas o al interior de ellas; las calles son riesgosas y, además, el barrio no cuenta con –o son muy escasos– los espacios de encuentro protegidos. No son pocas las familias que aspiran a dejar el sector; muchas de ellas se postulan a viviendas sociales y se muestran dispuestas a partir adonde le sea asignada su casa. Esta insatisfacción causa además desesperanza:

> *Apoderado 1*: no hay de donde superarse, la población no es mala para vivir [...] pero yo miro por el porvenir de ellos [sus hijos].
>
> *Apoderado 2*: nosotros vivíamos en otro barrio y el cambio nos ha costado harto, al menos a mí me ha costado. No me gusta, no estoy cómoda y encuentro que la gente no tiene la idea de prosperar [...] es difícil, la gente está como reacia, les cuesta.

Otras, en cambio, se sienten cómodas y confiadas en el barrio. Sus relaciones comunitarias están basadas en el (re)conocimiento cotidiano de los vecinos. Asimismo, como se rescata de las entrevistas de numerosas familias y niños, en la vida diaria aún relucen muestras de reciprocidad (ayuda so-

lidaria en casos de enfermedades, muertes, situaciones críticas) y confianza que emergen luego de un cauteloso examen del otro en un estrecho anillo. Conforman el grupo de adultos que emplean la "lógica de supervivencia solidaria con repliegue". La vecindad y la amistad se hacen más estrictas: en los niños de buen desempeño escolar, se restringe a pocos compañeros de la misma edad y curso, cuyas madres se conocen, en horas cortas y en lugares como la misma casa o quizá en la calle o "pasaje" frente a la misma casa, orbitando a menudo las tareas escolares. Por su parte, en los niños cuyo desempeño académico es inferior y su comportamiento escolar considerado "problemático" o difícil por la escuela, el perímetro de amistades y compañeros de juego es mayor y la variedad de edad e intereses más amplia.

Tanto en la lógica de "repliegue/supervivencia atomística" como en la de "exteriorización/supervivencia atomística", los adultos tienden al individualismo como enfoque para superar las tensiones existenciales. Como surge del testimonio del jefe de hogar cartonero, existe la tendencia a la "atomización", a aprovechar para sí las oportunidades, acotando territorios exclusivos para salir solos del problema trabajando en horas que otros dedican a la familia y el descanso. Es una forma de adherir a una ética del esfuerzo individual que en cierto modo colisiona con el "locus de control" de la situación en que se encuentran: la supervivencia es necesaria porque la pobreza material y la baja escolaridad se explican por la falta de oportunidades o situaciones que no estuvieron ni están a su alcance. El repliegue y la exteriorización del malestar remiten a la inseguridad del barrio, la delincuencia y el tráfico de drogas. Los condicionantes son externos; las estrategias, individuales.

Quizá por lo mismo, en la posibilidad de "soñar un fu-

turo" es elocuente la valoración de la escuela y la educación. En muchos casos, la escuela es también una institución útil para la supervivencia y es valorada tanto por las posibilidades de alimentación y protección que ofrece, como por el proyecto que sugiere; la escuela es opción de presente y también promesa de futuro: para la familia lo relevante de la escuela es simultáneamente la eficacia escolar y las proyecciones que ésta tiene para cada niño, junto con los apoyos que puede proporcionarle ahora.

Es pertinente incluir aquí dos conceptos que pueden ayudar a la comprensión de la experiencia cotidiana de estas familias. Uno de ellos es "marginalidad" y otro "vulnerabilidad". Antes que clasificar estas familias como "excluidas", parece más adecuado hablar de "marginalidad". La exclusión supone la experiencia de "inclusión", es decir, supone que alguna vez se estuvo "adentro" de donde luego se fue excluido. Ese "donde" es una forma social concreta que se presume deseada o mirada con nostalgia por aquellos que ayer estaban incluidos. Pero estas familias nunca han estado "dentro", siempre ha transitado y vivido en los márgenes de la ciudad y la sociedad. La idea de marginación, entonces, grafica bien la situación de estas familias porque denota un posicionamiento social más general que coloca a los individuos fuera de los canales y espacios "normales" y "legítimos" de producción y reproducción social (Filgueira, 2001). Dicha marginación es la que encarna la inequidad en tanto locación desmejorada. A la vez, es esta locación la que relativiza o devalúa su estructura de oportunidades y el portafolio escolar del niño.

Complementariamente, es claro que las familias tienen conciencia del escaso valor de cambio de sus capacidades y disposiciones. De allí la preocupación permanente por asegu-

rar para sí los posibles beneficios de un programa social y de ahí también la valoración de la experiencia escolar como promesa de futuro. Ambas evidencias señalan la "vulnerabilidad", esto es, la percepción de "riesgo" o de indefensión que experimentan las comunidades, familias y sujetos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por eventos económico-sociales o por la constatación de que el manejo de los recursos y estrategias que emplean las familias, comunidades y sujetos para encarar esos eventos son insuficientes o ineficaces (Pizarro, 2001). Las expresiones más concretas de vulnerabilidad son la inestabilidad laboral y la percepción de inseguridad en el barrio. Sin embargo, para los efectos de la generación de condiciones para aprender en la escuela, es también relevante la inestabilidad afectiva. La vulnerabilidad es un factor que pesa en el desempeño y comportamiento escolar. En otras palabras, la existencia de estabilidad familiar es un factor que beneficia a los niños en la escuela: en aquellas familias donde el trabajo es esporádico (básicamente porque los niveles de escolaridad y calificación de los adultos del hogar son bajos o, cuando se trata de hogares uniparentales, por la dificultad para conciliar las demandas de la crianza con los horarios de un trabajo de tiempo completo o que requiera sistematicidad) y donde incluso la constitución del hogar se ha visto modificada por razones ajenas al niño (abandono de hogar por parte del padre o la madre; llegada de un nuevo compañero o compañera del padre o madre, a veces con hijos), los niños se ven influidos por esta alteración de su cotidianidad.

Finalmente, hay que decir que en el análisis de discurso no se encontraron expresiones de la lógica "supervivencia solidaria con exteriorización". Es una lógica de acción teóricamente posible pero sin representación en las fa-

milias entrevistadas. Asimismo, aun cuando los análisis de la sociedad chilena suelen relevar el protagonismo creciente del consumo como identitario, en los discursos de los adultos entrevistados no tiene una presencia relevante. Si está presente, es por omisión o porque es asumido como dato. Resulta evidente que un mayor bienestar supone una mayor disponibilidad de bienes y servicios. Pero estas familias carecen de ingresos fijos suficientes y, por lo mismo, no suelen ser sujetos de crédito formal. Ha sido este mecanismo, el crédito, el que ha permitido a muchos incorporarse a la sociedad del consumo. Cuando no existen vías para consumir endeudándose, la referencia al consumo pasa a ser una aspiración que se satisface a gotas o de manera virtual, viendo televisión o comprando los sucedáneos de las marcas que simbolizan lo anhelado.

2.2. La mirada de la escuela sobre la equidad social en la cotidianidad

Vivir en sectores urbanos pobres es también vivir en un entorno homogéneo, con escasas áreas verdes y lugares de encuentro comunitario. La política de vivienda social urbana ha construido este paisaje plano, con buenas vías de acceso pero alejadas de los centros urbanos, donde la vida se muestra con otros colores. En uno de los barrios visitados predominaban las viviendas sociales, de reducida superficie y nulo valor arquitectónico y artístico; en el otro, las viviendas de auto-construcción edificadas con ingenio y sincretismo cultural. En ambos, la monotonía del paisaje sólo se interrumpe por los nuevos edificios públicos (hospitales, sedes municipales), iglesias y escuelas. Pero no altera la homogeneidad de fondo porque se trata de escuelas en donde todos son pobres: la

uniformidad oculta la desigualdad y hace de la pobreza la condición de democrática igualdad.

La mirada de la escuela sobre la (in)equidad social cotidiana es un buen indicador de la distancia o proximidad de sus definiciones y prácticas con las de las familias de sus estudiantes. Los significados, representaciones y percepciones de los docentes sobre la pobreza y desigualdad en torno a la escuela, el barrio y sus situaciones particulares, se muestran en sus discursos e historias personales. Por lo mismo, acercarse a lo que ellos conocen de las familias y el barrio es relevante para definir cómo construyen y entienden su rol en estos contextos y con estos niños.

Dos disposiciones vitales frente a la (in)equidad

Los profesores que se desempeñan en estas escuelas han llegado por caminos diversos, pero sus discursos tienden a coincidir en la opción por trabajar en sectores populares. Una profesora dice:

> "Siempre quise postular a trabajar con niños en riesgo, la verdad […] me atraía mucho el servicio que uno tenía que entregar a los niños, el ser mamá, un poco asistente social, mucha filosofía en este asunto de la educación, servicio real…"

Varios de ellos ya conocían el sector donde trabajaban antes de llegar, aunque no necesariamente la escuela; otros sabían de la escuela por referencias de colegas. Otros han conocido el sector porque han visitado los hogares de alumnos, porque han participado como encuestadores en el Censo o bien porque en su trabajo de jefatura de curso se interiorizan de la vida de cada uno de sus alumnos. Ello les permite afirmar que,

aunque persiste la pobreza, el barrio ha ido mejorando. Este conocimiento del sector y de su población les permite referirse a ambos con cierta perspectiva histórica que suele ser crítica. Así, respecto de las familias un docente afirma:

> *Profesor*: sí, están los dos extremos de familias. [Las] que son totalmente disfuncionales, que no tienen ni 'patas' ni cabeza; y están las familias muy tradicionales también, chapadas a la antigua, donde las jerarquías son claras, son notorias; y también está la familia que un poco podríamos decir así, despistada, más o menos: entró en una crisis y no sabe cómo educar a su hijo. Son tres tipos de familia. Acá hay situaciones puntuales en que la escuela y la familia no intervienen en nada en la crianza de sus hijos. Y hay otras familias que son demasiado estrictas y que no los dejan prácticamente ni respirar.
>
> *Entrevistador*: y eso, ¿en qué lo ves tú?, ¿por qué dices que son estrictas y otras no se preocupan?
>
> *Profesor*: por ejemplo, yo tengo que pasar mucho tiempo acá en la escuela y generalmente paso por la noche. Acá también porque hago otro tipo de cosas y paso por acá. Tengo un camino y uno se acostumbra, y uno ve, por ejemplo, alumnos míos... dos de la mañana, tres de la mañana en la calle y se nota que no hay preocupación de la familia, que sea día lunes a esa hora..., vienen mal aseados, no se interesan en nada, no vienen a reuniones de apoderados. Y por otro lado están los niños que la mamá no los deja jugar fútbol, que si se demora cinco minutos la mamá lo viene a buscar acá, se lo lleva de las mechas. Son casos de diferentes extremos.

Otro docente confirma la percepción: los niños son muy apegados a los profesores y a la escuela por "falta de cariño" y preocupación que no encuentran en sus hogares. La escuela

es el lugar de los afectos y la confianza. Las imágenes de los niños tienden a ser positivas, aun reconociendo que puede haber algunos cuyos hábitos no sean los deseados: son niños que aspiran a 'llegar más allá, llegar a ser un profesional'. Cuando ello no es posible, cuando hay problemas de aprendizaje y de comportamiento, la responsabilidad se atribuye a la familia:

> *Profesora*: Su familia los deja en el colegio y el colegio que se encargue de todo, no los llevan a un psicólogo o a un fonoaudiólogo o a una psicopedagoga, teniendo aquí al frente el asunto del SENAME [Servicio Nacional de Menores]. Yo lo veo por las familias, más que nada, y lo veo esto porque la mamá tiene que trabajar, distintas razones y no tienen quién los lleve a sus terapias cuando los citan, entonces no van [...] Si tú no tienes tu núcleo de familia, ahí el niño no va a hacer nada, por mucho que el profesor quiera estimular y estimular al niño, pero si el niño está solo... pero si ellos mismos te dicen, ellos te cuentan: ''profe, ¡si no están ni ahí con nosotros!, cada cual vive su mundo aparte, vive su metro cuadrado", dicen ellos.

Este diagnóstico de las familias incluye un deterioro de la situación de la vida comunitaria en la década de 1990. Los valores propios de las poblaciones populares se han perdido; las tradiciones se interrumpieron. Los responsables inmediatos se repiten: ha sido el efecto de la emergencia de la droga y la delincuencia. Ambos fenómenos transforman la vida en común e incluso modifican la subjetividad de algunas familias: ser hijo de un delincuente preso puede ser fuente de estatus entre los pares; traficar pasta base es una actividad tolerada y casi legítima de 'ganarse la vida'. La "problemática" del sector tiene el feo rostro de la delincuencia, el tráfico de drogas y la violencia. Hay facetas más gratas, pero son cada vez más escasas.

Lo anterior es el discurso común de docentes y familias. Algunos docentes y directivos, no obstante, "se distancian" y ven más allá del barrio. Para ellos, es la cara dura, el lado oscuro del crecimiento económico:

> *Directivo*: esto ha venido dándose, yo creo que con el progreso económico del país.
>
> *Entrevistador*: más o menos desde cuando... ¿si es que le pusiéramos un año, por ejemplo?
>
> *Directivo*: ha sido gradual.
>
> *Entrevistador*: ¿cuándo lo notaron así como evidentemente?
>
> *Directivo*: yo creo que unos siete años atrás.
>
> *Entrevistador*: ¿hace unos siete años atrás se nota?
>
> *Directivo*: desde unos siete años atrás se nota más; antes se notaba pero era menos, menos, no se daba tanto ese abandono.
>
> *Entrevistador*: ¿tú los sientes más solos a los chicos ahora que antes?
>
> *Directivo*: yo creo que sí, igual, como le dije, por el auge económico...

Estos docentes directivos perciben una responsabilidad del progreso en el deterioro de las condiciones para enseñar. Desde mediados de la década de 1990, afirman ellos, es más compleja la tarea de la escuela porque ambos padres deben trabajar y descuidan su rol de control y apoyo en el hogar. En otros hogares, la reestructuración de las relaciones adultas es

cada vez más frecuente pero con un nuevo rostro: son parejas que siguen en el mismo barrio, no se alejan para construir un hogar en otro lugar.

Se tiene, entonces, dos relatos que, a su vez, despliegan ciertas disposiciones[16] del profesor para comprender y encarar la vida en estos contextos de inequidad. Estas disposiciones vitales frente a la inequidad pueden ser definidas como "acomodación" y "distanciamiento"[17]. Este último supone una reflexión de mayor profundidad sobre la realidad y sobre el papel que cabe jugar para intervenir en ella. La acomodación, a su vez, denota la actitud docente de justificación o racionalización del acontecer diario y sus efectos en las acciones y resultados de su propia práctica. Culpar al deterioro familiar, al barrio y la droga, tiende a ser un recurso para tolerar las tensiones y justificar los bajos resultados o el fracaso de la escuela y del docente en el aula en un escenario complejo; distinto es interrogarse sobre las relaciones de cada uno con los otros y con lo que cada uno espera de sí mismo. Este "distanciamiento" puede hacer comprensibles (pero también la acomodación) las referencias al "modelo", al efecto colateral del crecimiento y auge económico.

Acomodación y distanciamiento grafican dos disposiciones vitales sobre la (in)equidad: interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad en la desigualdad y cómo ésta repercute en la escuela exige un "alejamiento" de lo cotidiano,

[16] Por "disposición" se entiende aquí un aprendizaje interiorizado, una comprensión íntima, que se pone en juego en la experiencia diaria para la resolución de las tensiones existenciales que surgen de la relación con otros. De aquí se sigue que las disposiciones son también "principios de acción".

[17] Se intenta aquí una adaptación de las "vías" en que los individuos construyen el relato de la situación que les toca vivir, propuestas por Bajoit (2003).

del barrio y la escuela. Pero también implica un alejamiento de sí mismo: supone autocrítica. Es revisar el propio discurso para analizar la ideología y sus sentidos implícitos. Algunos docentes alcanzan este "estado de malestar" que es social e individual; es disconformidad con la sociedad y consigo mismo. De algún modo, lo que evidencia el distanciamiento es una "falla" de la socialización, esto es, una desviación que se vuelca sobre su causa. Una socialización "exitosa" no puede sino generar conformidad con la sociedad que la informa.

El significado de la escuela

La escuela, en este escenario social, es una institución respetada y cuidada por los propios vecinos porque ha sido mejorada y equipada por ellos mismos (vía aportes voluntarios al Centro de Padres de la escuela) y porque es capaz de brindar la seguridad que el barrio –e incluso los hogares– no puede garantizar. Es para muchos el refugio contra las formas de violencia cotidiana.

Ya se dijo antes que la escuela construye una imagen de sí que releva fuertemente el rol formativo y socializador orientado al entorno cercano o "mundo de la vida" y que va por delante del rol esperado por el sistema escolar (competitividad). Para los docentes, el rol de la escuela en un contexto de pobreza es "formador". El significado de tal formación tiene una amplitud mayor que el rol educativo, entendido éste como generar aprendizajes socialmente relevantes. La escuela tiene la misión de enseñar a los niños y reeducar a la familia a través de escuelas para padres, planteándose proyectos. En ciertos casos, suplir a la familia:

> *Profesora*: suplirla hasta cierto punto, pero no el hecho de yo llevar a un niño al consultorio porque la mamá no pudo llevarlo, llevarlo al dentista, al psicólogo, ir a pedirle yo la hora, estoy haciendo otro rol.
>
> *Entrevistador*: ¿roles más bien de servicio, de atención?
>
> *Profesora*: de atención social, yo creo que no, porque si no nuestra acción, lo que queremos lograr no lo vamos a lograr porque nos vamos a ir para otros lados.

La suplencia consiste en aportar a los niños el ambiente de cuidado y protección, "un contexto educativo bueno" que, en la perspectiva de los docentes, no se encuentra en los hogares. La familia, sostienen los docentes, siguen una trayectoria de progresivo abandono o desapego escolar: en los primeros dos años, hay un acompañamiento bastante grande del apoderado con el niño, pero "de ahí para arriba" van quedando solos los chicos, va decreciendo y mutando ese compromiso: de ser un rasgo familiar pasa a ser un compromiso del estudiante.

A partir de lo anterior el significado de la escuela, para los docentes, puede ser ordenado en los mismos tres énfasis o categorías propuestos para la familia. Con todo, aquí adquieren mayor relieve porque dan cuenta de la valoración y las expectativas que ponen en sus estudiantes. Valoración y expectativas, a la vez, son expresiones de la confianza puesta en sí mismos y en los alumnos. Así, se puede postular que los docentes atribuyen un significado "instrumental" a la experiencia escolar cuando ven en ésta una "promesa de futuro", es decir, como un paso necesario para cursar una carrera técnico profesional que les permita "ganarse la vida", "salir del barrio" y "ser más que sus padres". El significado

puede ser también “expresivo” o “formativo” cuando la escuela es vista como un clima protegido, alimentación y un espacio de convivencia. O puede ser un significado “expresivo-instrumental”, donde la escuela es valorada por la satisfacción que brinda hoy y porque proporciona herramientas para la formación educacional y laboral del estudiante.

La “trilogía del fuego”

La “trilogía del fuego” es la figura propuesta por un directivo para dar cuenta de la complejidad de la tarea de la escuela y de sus imbricaciones con la familia y el contexto. Dice el directivo:

> *Directivo*: este tema es como la trilogía del fuego. En el fuego existe la leña, existe el fósforo que enciende esa leña y existe el oxígeno; esos tres elementos deben funcionar porque si uno de los elementos falla en la trilogía del fuego no se produce el proceso de combustión [...] En educación es lo mismo: la leña es el alumno, el fósforo es la escuela y el oxígeno es el hogar; por lo tanto, si no se da esa trilogía la cosa no funciona o va a funcionar a medias y eso debe darse.

El conocimiento crítico acerca de las condiciones familiares y barriales de sus alumnos no inhibe a la escuela de construir una imagen de la efectividad escolar que concibe el compromiso de la familia como uno de los pilares. De un modo casi paradojal, por un lado, se edifica una representación del entorno y de las familias que reconoce su precariedad y, por otro, se arma un esquema de efectividad escolar que asume un rol activo de los niños y, por extensión, de las familias. En los hechos, se construye un argumento que sirve para explicar los resultados. La trilogía no funcionó: el fósforo no en-

contró leña que encender o no hubo suficiente oxígeno. Siguiendo la metáfora, la escuela quizá debiera partir de reconocer el aire que respira (hogares con bajo capital cultural en contextos socialmente deprimidos) y la humedad de la leña, sea por estar a la intemperie o por haber sido cortada verde (niño cuyas condiciones de llegada a la escuela no son las esperadas por la escuela). Lo que hace, en cambio, es demandar la mejora del oxígeno al Estado, al municipio, al barrio. Es el "sistema" el que debe generar mejores condiciones para que la familia aumente su capacidad de responder a lo esperado por la escuela. ¿Puede la escuela contribuir a mejorar la familia participando en acciones de desarrollo local? En las opiniones de los entrevistados, ello se ve lejano.

Pero tampoco es venial la identificación con estos elementos: ¿y si la escuela no fuera el fósforo y resultara ser el oxígeno? Ser "fósforo" puede resultar sencillo, incluso si está quebrado puede encender: el fuego depende más de la calidad de la leña y del oxígeno presente. Es decir, en los tiempos actuales, la escuela quizá deba asumir que le toca ser el oxígeno –si está algo enrarecido, la cultura y el clima escolar deberían ser analizados– y la familia, sería el fósforo, a menudo quebrado. Hoy, mantener el oxígeno fuera de la escuela es apostar muy fuerte.

Hay que convenir con los docentes que enseñar y aprender en la escuela hoy es más complejo. Ello a pesar de que en una de las familias –allí donde uno de sus integrantes asistió a la misma escuela en que hoy está uno de los hijos pequeños–, se afirma que los cambios materiales en la escuela no implican necesariamente cambios pedagógicos:

Entrevistador: ¿ven bien a la escuela?, ¿ven que la escuela creció?

Madre: claro, avanzó mucho.

Entrevistador: ¿y cuando tú estabas no había esto?

Hija adulta: pero la enseñanza de los profesores era la misma, era buena porque si uno no sabía igual le enseñaban hasta que aprendía [...] ahora hay más, los mismos computadores, antes a uno le enseñaban, no había lujo, pero le enseñaban mejor. Yo digo ahora está todo fácil porque un niño se mete al computador y busca todo ahí, uno antes tenía que leer los libros para buscar lo que uno necesitaba.

Entrevistador: ¿había que trabajar más?

Madre: claro, pero buenos profesores todavía quedan; hartos profesores de cuando se inició el colegio.

Las prácticas de enseñanza no han variado mucho. Cuando se pregunta a los docentes por la transformación de la enseñanza como consecuencia de la Reforma, algunos responden que se han incorporado metodologías más participativas; otros en cambio sostienen que las clases son bastante parecidas a las que tuvieron cuando ellos fueron alumnos. Es cierto, para los docentes, enseñar es hoy más difícil. Los niños han cambiado. Una profesora que llegó a una de las escuelas a mediados de la década de 1990 afirma:

Entrevistador: ¿cómo distinguiría a esos chicos de los de ahora?

Profesora: mira, los chicos de antes que hace alrededor... hace nueve años los recibía yo... eran audaces, impetuosos, pero con deseos de escuchar a los profesores y de tener ese concepto del respeto [y de] reivindicar sus vidas y ahora me encuentro con que los niños están tremendamente mordaces, muy atrevidos, la

palabra en doble sentido, el garabato.

Entrevistador: ¿y usted dice que no habría respeto hacia la profesora?
Profesora: claro, cuesta mucho llegar y ahí es donde yo te digo derechamente y te declaro: pierdo un poco la paciencia, porque ves que estás arando sobre las piedras entonces...

Entrevistador: y los chicos en términos cognitivos, digamos, ¿cómo los ve: mejor ahora que antes?

Profesora: bueno, mejor ahora.

Entrevistador: ahora mejor, ¿sí?

Profesora: mejor ahora, mejor ahora, exceptuando que hay un gran porcentaje de niños que vienen por venir...

Hoy cuesta más enseñar. Las razones son múltiples: los niños "llegan" con edades menores, pero con mayores conocimientos, más experiencias, y una disposición a aprender distinta, menos receptiva y más crítica ("si no les vas a plantear algo entretenido, no te pescan no más") y un comportamiento que incluso dificulta la convivencia entre ellos mismos (más agresivos, con una personalidad que atropella). Según algunos docentes, los cambios en la disposición para aprender se deberían a la agudización de los problemas sociales (droga, abandono, violencia intrafamiliar, alcoholismo, familiares en la cárcel por delitos); según otros, los niños reflejan la competencia cotidiana que hay en el mundo de los adultos: la distancia entre éxito del país y éxito personal alienta a la competencia. Cuando ello no es posible, viene el desencanto. Otra vez acomodación o distanciamiento:

Directivo 1: el cambio económico de por sí no todas las personas lo saben acoger [...], no lo miran desde el punto de vista afectivo, entonces por eso los niños son competitivos [...] el cambio económico ha hecho también cambiar la actitud de los niños.

Directivo 2: pasa otra cosa: de repente la gente confunde las expectativas, porque se habla mucho que el país surge, pero a lo mejor ese sentimiento no llega a ellos... entonces ellos quieren meterse en el carro, subirse al carro.

Directivo 3: y lo que me he fijado, ¿sabes lo distinto de todo esto ahora?: los chiquillos no tienen proyecto de vida.

Directivo 1: son cómodos.

Es decir, los niños del barrio mostrarían un déficit de sentido y de futuro, no parecen tener proyecto porque el relato que logran escribir en sus familias no incluye evidencias de haber cosechado parte del éxito del país. Y, ciertamente, llevan esas bajas expectativas a la escuela. Antes, dicen los profesores "antiguos", los niños que cursaban los últimos grados de la educación básica tenían un proyecto, sabían por qué se esforzaban; hoy no. Como las familias no encuentran la relación entre el éxito del país y sus esfuerzos cotidianos, ni tampoco entre éstos y la experiencia escolar, la escuela es resignificada por muchos (incluidos profesores) y valorada por su oferta actual: la seguridad, la protección, la alimentación.

La conclusión de que hoy llegan niños con mayores capacidades cognitivas, pero de más complejidad social y menor estructuración (es decir, con un marco difuso de normas y disposiciones comportamentales) justifica que la primera tarea del docente sea (re)construir ese marco normativo de la relación pedagógica para desplegar posteriormente los recursos didácticos que debieran caracterizar a una clase. Cierta-

mente, se trata de procesos graduales cuyo costo es menor aprendizaje de los contenidos de los programas oficiales:

> *Profesora*: primero fue como afianzar el tema de la conducta [...] una trata de no ser autoritaria, pero lamentablemente con ellos yo me di cuenta de que como vienen de hogares que igual son medio desestructurados, entonces tú te metes a estructurarlos primero, [...] y fue como todo ese trabajo primero en la parte conductual que, en alguna medida, tuve que dejar de lado la parte de los contenidos, todo eso para darle como énfasis a eso y de ahí recién, como a mitad de año, yo podría decir que, por ejemplo, se escucharon, se escucharon entre ellos, pero capacidad de puro grito, a puro grito era de ellos y de repente yo misma me sentía gritándolos así...

Para el profesor, en consecuencia, hay una cadena virtuosa “familia estructurada-acatamiento a marcos disciplinarios mínimos-práctica docente adecuada-rendimiento escolar”. El mal desempeño escolar se explicaría por la debilidad de estos eslabones.

En el aula, la autoridad docente no es reconocida a priori por los niños. La disposición a aprender debe ser provocada, seducida; los intereses de éstos entran en las aulas y exigen clases entretenidas. En la escuela, la complejidad de la vida de los niños demanda competencias que no tienen: padres drogadictos, familias inestables cuya composición varía rápidamente, pobreza material y delincuencia son nuevas variables que imponen nuevas condiciones para enseñar. Como afirma un profesor: “*todo lo que uno puede hacer en un día, se te va ‘a las pailas’ en un par de horas, cuando se van de la escuela. Y eso es frustrante*”. El desgaste profesional se alimenta de frustraciones como éstas.

Para encarar esta situación, los profesores comienzan a

asumir roles que entienden como propios de los padres: dialogar con los niños acerca de sus experiencias cotidianas, de los cambios que comienzan a vivir en la pubertad, cuidar de su salud y alimentación. La escuela comienza a ser más hogar que el hogar. El costo de ello es que la familia comienza a no reconocer al niño que va a la escuela porque éste asume roles y comportamientos diferentes a los de su casa. Es otro niño. Para los profesores, la disociación entre niño en la casa y niño en la escuela es un indicio de falta de apoyo y preocupación familiar: aun cuando las familias acuden a la escuela a preguntar por su niño, lo hacen desde la imagen del niño que está en casa, no desde aquel que juega en los patios de la escuela. Para que familia y escuela trabajen juntos y ajusten expectativas, es necesario previamente que se refieran al niño en su totalidad, no sólo a la dimensión que les parece más próxima.

De modo complementario, las expectativas docentes están moduladas por la percepción y valoración del entorno, del apoyo familiar y de la dedicación de cada alumno. Cuando se presenta este trinomio de manera virtuosa, las expectativas docentes son altas; cuando falla uno, moderadas. Los problemas de acceso, permanencia y resultados derivan o se relacionan con lo que le acontece al niño fuera de la escuela.

> *Entrevistador*: o sea, ¿mejorar la escuela es de vital importancia, pero tú le das más peso al tema de cómo vive la gente, a políticas que ayuden a eso?
>
> *Profesora*: es que yo por lo menos lo veo, lo entiendo en lo mío [...] yo te digo, claro, hay una niña con una familia que son once personas que viven con cien lucas[18], pero ella es súper esfor-

[18] Modo coloquial de llamar al billete de mil pesos chilenos. Equivale a US$ 1,5 aproximadamente.

> zada, la mamá es súper esforzada, pero la Ingrid llegará hasta ahí, es buena pero será hasta ahí... y yo sé que, por ejemplo, la Ingrid a lo mejor va a poder ser asistente de párvulos, pero no más que eso. Entonces, claro, la escuela puede brindar un montón de otras cosas, pero qué pasa en el medio, qué pasa afuera si, por ejemplo, el rollo de la droga no se resuelve que es el problema complicado, si el problema de los sueldos, el problema de las condiciones de vida [...] eso tiene que ver con otras cosas, tiene que ver con el concepto de vida que se instala, con los valores que se instalan...

Estas expectativas dialogan con el conocimiento que los docentes tienen de las aspiraciones de los niños. En los profesores existe la tendencia a presumir expectativas limitadas en los niños y sus familias. Ello varía cuando se encuentran con un curso donde los alumnos manifiestan aspiraciones de estudios universitarios o de ser profesionales en carreras de prestigio social. Pero cuando los niños declaran expectativas de corto alcance, el profesor asimila las suyas a éstas:

> *Entrevistador*: y ahí ¿qué tipo de cosas buscan?
>
> *Profesora*: depende. Por ejemplo, la mayoría busca colegios técnicos y la minoría busca liceos para poder después estudiar en la universidad, pero la mayoría busca cómo resolver la parte de poder salir al tiro a trabajar, ellos dicen "salir al tiro con un cartón".

Sin embargo, no todo apoyo familiar es co-educativo: tanto el desamparo como la sobreprotección resultan disfuncionales a la tarea de la escuela. En ciertos casos, es el desajuste de expectativas entre familia y escuela lo que afecta las posibilidades de enseñar y aprender con éxito. En otros, la posibilidad de apoyo es relativa: la familia se reconoce imposibi-

litada de ayudar en las tareas porque su escolaridad no alcanza. Son familias que valoran la educación pero que no tienen todas las herramientas para concretar esa valoración. En estos casos, está en la escuela la tarea de suplir el déficit.

Por otra parte, la relación que la escuela configura con la familia tiene expresiones válidas y otras no: la escuela entiende que la reunión de apoderados y la citación son las instancias válidas e indelegables (no se puede transferir a otro adulto la responsabilidad de los padres sobre lo que les ocurre a los niños en la escuela, sostiene un directivo); la familia, en cambio, explora caminos diversos que suelen ser informales, tales como la visita espontánea cuando se está cerca de la escuela y la suplencia del apoderado por parte de un pariente. El valor de estas instancias es desigual: para la escuela, no alcanzan ni menos substituyen las instancias formales; para la familia, son esfuerzos concretos para apoyar la experiencia escolar de sus hijos. En la posición de la escuela parece revelarse la resistencia a modificar tradiciones y ritos que reafirman su rol y autoridad; si los apoderados no asisten, se procesa como desinterés o quizá rebeldía.

Un segundo aspecto que está afectando las condiciones para enseñar es la sensación de inseguridad por la delincuencia en el barrio. Los profesores (especialmente las mujeres) no se sienten seguros porque han sufrido intentos de asalto y robo. Ello interfiere en su estado de ánimo y consecuentemente en su disposición para acudir a la escuela y enseñar. Para encarar esta situación de riesgo, las escuelas se han coordinado con la policía buscando contar con una respuesta rápida en casos de esta naturaleza. Así, se puede sostener que la seguridad del entorno de la escuela y de las vías de acceso a ella, se ha convertido en una condición para enseñar. Ello no es nuevo: la legislación chilena contempla in-

centivos para el trabajo docente en zonas de riesgo. Sin embargo, ello no resuelve el problema ni despeja los temores.

Asimismo, la presencia creciente del tráfico de drogas y expresiones de violencia ha debilitado las experiencias comunitarias que revelan cierto desgaste del capital social. En ambos barrios, las realizaciones colectivas son escasas y, tanto para las familias más antiguas como para aquellos docentes que conocían previamente el sector, en otros tiempos los vecinos se organizaban más. Hoy, es el impulso de políticas gubernamentales lo que mueve a los vecinos a la organización para conseguir fondos para proyectos que mejoren la calidad de vida en el barrio, construyendo plazas, iglesias y mejorando los espacios públicos. La escuela contribuye también al encuentro incluso cuando los niños no asisten por vacaciones. En estas fechas, la escuela sirve de sede para actividades recreativas ("colonias urbanas") organizadas por la comuna con fondos propios o sobre la base de proyectos promovidos por agencias sectoriales de gobierno.

3. La construcción de la subjetividad

La construcción de la subjetividad en los niños es un proceso ante todo social, si bien es evidente que requiere de cimientos y columnas biológicos. En tal sentido, refiere tanto a las acciones intencionadas de los padres y/o cuidadores primarios, adultos significativos y maestros en los procesos de socialización de los niños y adolescentes, como al procesamiento de la las interacciones espontáneas entre pares, además de la influencia del entorno y de los medios de comunicación que consciente o inconscientemente recibe el niño.

Es sabido que muchos de los procesos de construcción

de la subjetividad del niño son en verdad procesos de crecimiento y maduración “universales”. Otros, en cambio, son aprendizajes y desarrollos “situados” o puestos en un contexto sociocultural. Más todavía: cuando más tempranos, los procesos de construcción de identidad y subjetividad son más biológicos y psicológicos y menos socioculturales. A manera de ejemplo, el “aparato psíquico” del niño tiene, en los primeros meses de edad, sus propios estadios y ritmos de crecimiento y maduración en los cuales el contexto y los otros tienen una influencia relativa. Ejemplos obvios de la preeminencia de los “universales” en los primeros meses son el hablar, el control de esfínteres y el caminar. Sin embargo, la expresión concreta del desarrollo –y sobre todo del desarrollo cognitivo– tiene, en cambio, siempre un componente sociocultural y, por lo mismo, se vincula con el aprendizaje y el contexto. Lo que hace la diferencia es la “exposición” a experiencias sociales y, en particular, las formativas. En otras palabras, las capacidades cognitivas básicas (generalizar, recordar, formar conceptos, etc.) son universales, pero el modo en que son utilizadas en situaciones concretas de resolución de problemas varía según las experiencias específicas de aprendizaje que ha vivido el sujeto. Esto es central: el contexto en que se desenvuelven los procesos de desarrollo personal (aquellos genéticamente dados y los que son fruto de aprendizajes específicos) es un medio culturalmente organizado, o sea, un complejo de creencias, valores, lenguajes, experiencias, pautas de conducta y acción. Aquí, en este espacio de relaciones, tensiones e interacciones, el niño “crece”. El crecimiento personal, entonces, es el proceso por el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, de manera tal que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado con el tipo de aprendizajes específicos y, en

general, con las prácticas sociales dominantes (Coll, en Coll, Palacios y Marchesi [compiladores], 1993).

El pensamiento de Vygotsky[19] (en Coll et al, 1993) permite el desarrollo de argumentos en esta dirección: el papel que les cabe a las mediaciones social e instrumental en el despliegue de las funciones psicológicas superiores (la memoria simbólica, por ejemplo) refuerza la tesis de la posibilidad de "habilitar al niño para la escolarización", es decir, de proveerlo de las disposiciones y los recursos simbólicos "útiles" o relevantes para la escuela (educabilidad), mediante la interacción con adultos significativos que actúan como mediadores entre el niño y el objeto-estímulo: "el camino de la cosa al niño y de éste a aquélla, pasa a través de otra persona [...] el camino a través de otra persona es la vía central de desarrollo de la inteligencia práctica"; el adulto usa los objetos reales para actuar con el niño y comunicarse con él, de manera que la comunicación inicial del niño con el adulto se construye con cosas, imágenes y sonidos concretos que superan el "aquí y ahora" por la acción de un adulto. Esta mediación gestionada por el adulto permite que el niño disfrute de una conciencia im-propia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia "prestadas" por el adulto que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, la cual será durante bastante tiempo una mente social que funciona en el

[19] Vygotsky asigna a los adultos un papel sustantivo en el desarrollo de los niños: les asigna el rol de organizadores de las experiencias de aprendizaje que "empujan" o "tiran" al desarrollo. Los adultos, con la ayuda de la mediación social e instrumental, crean el área de desarrollo potencial estimulando aprendizajes en la "zona de desarrollo próximo": allí donde el niño sólo ve situaciones o presentaciones de objetos concretos, el adulto le hace ver representaciones y símbolos.

exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Sólo en la medida que esta mente externa y social va siendo "dominada" por el niño, se interiorizan las funciones superiores, esto es, en la medida que construye correlatos mentales de las operaciones externas e interpersonales se convierten en parte de la mente del niño, se hacen "propias" (Álvarez y Del Río, en Coll et al, 1993). El niño aprende a vivir en sociedad y, mientras lo hace, construye sus propias "representaciones", esto es, sus maneras específicas de entender y comunicar la realidad, las cuales son "sociales" en tanto influyen y son influidas por las personas a través de sus interacciones. En tal sentido, se puede sostener que el proceso de construcción de la subjetividad es, en buena parte, el proceso de configuración de las representaciones sociales, según la denominación de Moscovici (1984)[20].

En una perspectiva complementaria, Dubet y Martucelli (2000) afirman que los individuos se definen más sus experiencias que por sus roles; la experiencia social es la actividad por la que los individuos construyen el sentido y la coherencia de cada acción; es la manera de sentir al mundo subjetivamente, pero, a la vez, es la manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo. Ahora bien, el peso de

[20] Moscovici (1984) las define como un "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales". Habría dos mecanismos en la génesis de las representaciones sociales. El "anclaje" supone un proceso de categorización a través del cual se clasifican y nominan las cosas y las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías propio. El segundo proceso es definido como "objetivación" y consiste en transformar lo abstracto en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes. Estos mecanismos sirven para la definición de los grupos sociales (clasifican) al tiempo que guían su acción.

lo social puede ser tan fuerte que incluso cuestione la posibilidad de un proceso de subjetivación autónomo: la autonomía individual no sería más que una ilusión necesaria para el cumplimiento total de la socialización. En esta modalidad, la interiorización de las normas y los códigos resulta tan radical que hasta se invisibiliza el origen social de las conductas, los pensamientos y los sentimientos más profundos de cada uno, gestando la "conciencia" (el sentimiento de una autonomía de juicio y de emociones frente a un mundo percibido como "fondo" o "paisaje"). Tales reglas instalan, finalmente, distinciones, inclinaciones, *acostumbramientos* que, a su vez, reproducen el sistema que los ha formado. Se trata, por cierto, de una tesis que puede llegar a la alienación. En la esquina opuesta, el problema de la socialización abandona el conformismo y la desviación, para situarse en la reflexividad, el distanciamiento entre roles y móviles individuales. La subjetividad misma se construye en esta distancia entre la identidad asignada y la identidad de sí que, como un caballo de Troya, oculta en su interior la declinación de la idea de sociedad. En tal caso, las identidades no resultan de normas y valores generales, sino como el producto de las interacciones y de las historias personales que, al final, tienen sus principios de coherencia en las mismas prácticas de los actores sin necesidad de recurrir a un tipo societario. Pero así como no se pueden separar las experiencias de exclusión y los mecanismos societarios de exclusión, dicen Dubet y Martucelli, tampoco es posible separar la subjetividad de los individuos de la cultura en la que afinca, y en las industrias de esa cultura. Es a partir de la experiencia individual que se ponen en evidencia los mecanismos sociales que la estructuran y que mantienen, no obstante, el espacio de la actividad propia. La experiencia, entonces, no es plenamente libre ni totalmente esclava.

La experiencia social, en la tesis de Dubet y Martucelli, está siempre sostenida por tres lógicas fundamentales: "estratégica", "de integración" y "de subjetivación propiamente tal". Así, los actores, en sus experiencias, movilizan un "capital", un conjunto de recursos en sus intercambios sociales, "juegan estratégicamente", en tanto despliegan sus recursos para obtener mejores posiciones o lograr sus intereses[21]. Al mismo tiempo, cada uno actúa en función de un principio de integración que revela la interiorización de lo social o, lo que es lo mismo, la adhesión subjetiva a las experiencias sociales adquiridas en la socialización primaria. Este *habitus* es ya una "manera" de ser y, simultáneamente, una "tendencia" a seguir siendo de cierta forma. La lógica de integración, en consecuencia, es el mecanismo por el cual se expresa el lugar de cada uno en el seno de un conjunto y, a la vez, el mecanismo de interiorización de los principios generales vivenciados como valores, como instancias que "apremian" a los individuos y los incluyen en colectividades. Pero, junto con la instrumentalidad de la lógica estratégica y la coerción de la lógica de integración, se pone en juego la subjetividad misma, esto es, la *representación del sujeto en sí*, lo cual significa que cada uno se define también por su creatividad, su libertad, "todo aquello que paradójicamente se presenta como no-social" (Dubet y Martucelli, 2000).

La propuesta de Bajoit (2003) acerca de la estructura de la identidad personal tiene evidentes afinidades con la

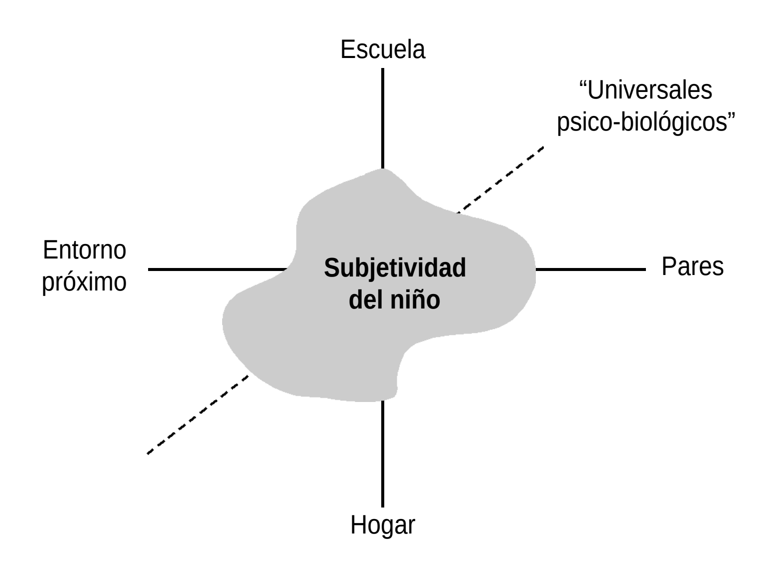
[21] Lo cual supone cierta capacidad de tomar distancia de sí mismo para analizar las propias fortalezas y flancos débiles, y disponer las piezas de forma tal que permitan "ganar el juego" o al menos no perder demasiado. Como bien afirman estos autores, esta posibilidad de jugar disponiendo los recursos según los intereses individuales no sería posible si cada uno se limitara a actuar conforme a la identidad asignada (el rol).

proposición de Dubet y Martucelli. Bajoit sostiene que la identidad personal es el resultado –siempre provisorio y evolutivo– de la "gestión relacional de sí", esto es, el manejo por parte de los individuos de las tensiones individuales en la relación con los otros, para alcanzar la "realización personal" (la identidad asumida a partir de la deseada, la "estima de sí"), el "reconocimiento social" (la identidad asumida a partir de la asignada, la "estima de los otros") y la "consonancia existencial", esto es, la conciliación entre la identidad deseada y la asignada. En este esfuerzo, los actores pueden devenir "sujetos denegados" (el individuo no logra conciliar su identidad asumida y su identidad asignada; sufre una denegación de reconocimiento social); "sujetos divididos" (el individuo se niega el reconocimiento a sí mismo, a realizar sus propias expectativas identitarias) o "sujetos anómicos" (el individuo interioriza expectativas culturales de realización que sabe o cree incompatibles con las expectativas de los otros; no admite las expectativas de los otros, no acepta los límites impuestos). Las tres identidades en juego ("deseada", "asignada" y "asumida") son, a la vez, esferas de realización, es decir, dominios en los que cada uno intenta constituirse como sujeto y las tensiones existenciales brotarían de la distancia entre ellas. Como la identidad "deseada" se forja por la interiorización y la valoración de las *finalidades* y las *retribuciones* ligadas a las posición que ocupa cada uno en una relación, tiende a colisionar con la identidad "asignada", puesto que ésta se edifica sobre la interiorización de *límites* ligados a los recursos y los *apremios* inherentes a esta misma posición en la relación. Es decir, las tensiones resultan del enfrentamiento entre el par "finalidades-retribuciones" y el par "límites-apremios" y se hacen sentir vívidamente cuando los límites o las expectativas varían.

3.1. El proceso de construcción de la subjetividad

En este trabajo, la construcción de la identidad importa en tanto ella provee elementos para comprender el proceso de configuración del “portafolio” de capacidades y disposiciones que el niño pone en juego en la escuela. En otras palabras, interesa avanzar en una imagen del niño para responder al “cómo llegan a la escuela por vez primera” cuando, por decirlo de alguna manera, la escuela está todavía exenta de responsabilidad en su formación. Ello porque una de las tesis centrales de este proyecto es que el contexto de la escuela, esto es, la familia y la sociedad, generan disposiciones y recursos que no están respondiendo a los requerimientos y expectativas de la escuela en relación con las disposiciones y habilidades esperadas por ella para desplegar procesos de enseñanza con expectativas razonables de éxito. El proceso de construcción de este repertorio de habilidades se puede asimilar a una “habilitación” familiar y social para la escolarización o para la participación en procesos de aprendizaje en la escuela. Es desde esta perspectiva que interesa tal construcción. Hay que anotar, sin embargo, que no es claro que esta responsabilidad sea siempre aceptada por la familia ni que sea un proceso intencionado o consciente para la misma. Antes bien, parece ser más un proceso sincrético que combina procesos psicológicos y sociales de influencia recíproca variable.

El esquema siguiente será utilizado para dar discutir algunos de los resultados de este estudio al respecto:



El esquema sugiere que la subjetividad del niño se construye en la interacción de cuatro "generadores" de identidad, todos los cuales se ven modulados por las características psico-biológicas del niño (en particular, sus capacidades cognitivas y afectivas). El hogar, la escuela, los amigos y el barrio son evidentemente estructuras que influyen en la subjetividad. El hogar es la fuente primaria de identidad: los patrones de crianza proporcionan modelos de convivencia, definen roles, prefiguran núcleos de confianza y control, señalan la dinámica de adscripción a normas y valores y aportan elementos para el relato del mundo vivido y para la eventual imagen de un proyecto que revela las aspiraciones de los niños y la

familia. La escuela, a su tiempo, plantea agentes, modelos y prácticas de interacción y una estructura de normas y valores que refuerzan o tensan la impronta del hogar. Los pares, aun en niños de edades tempranas y de manera desarticulada, son capaces de influir en las representaciones del otro. Y el entorno tiene la "capacidad" de acotar territorialmente el ámbito de interacciones por las cuales se va configurando la subjetividad. Por último, el propio niño, aunque de manera tentativa y abierta, procesa individualmente cada una de las interacciones según categorías que hacen referencia a las fuentes de identidad pero que igual conforman una lectura única de la experiencia social. El niño, además, procesa los estímulos que recibe de la televisión y otros medios de comunicación, generalmente en conversación con sus pares.

Ahora bien, la interacción entre estos generadores de identidad tiene como condicionante que cada uno tenga identidad, es decir, que cada uno se reconozca y sea reconocido como "un otro distinto" por los otros. La subjetividad es ante todo un esfuerzo de construcción de sentido, de desenvolvimiento de la capacidad de "pensar" el mundo y entenderlo. Para ello, los individuos recurren a referentes sociales y culturales para comprender y justificar lo que se hace ante sí y ante los otros. Entonces, cuando las agencias generadoras viven su propia crisis de identidad –como ocurre con la familia y la escuela–, sus efectos en el andamiaje identitario del niño pueden llegar a ser al menos ambiguos.

La crianza en el hogar

El patrón de crianza es una de las variables relevantes en el hogar y ayuda a comprender por qué algunos niños muestran buen desempeño escolar no obstante vivir en condicio-

nes materiales precarias, con hogares inestables y padres de baja escolaridad. En las entrevistas a las familias de estos niños es notoria la referencia al "buen ejemplo", al testimonio concreto de vida esforzada y honesta, y a la revisión de los modelos de rol que otros adultos y niños en el entorno próximo pueden significar para los hijos. Ello resulta más frecuente en las madres y abuelas:

> *Apoderado*: es que yo no quiero algo malo para mis hijos, porque a mis hijos yo siempre *le* he tratado de dar la mejor enseñanza a ellos.
>
> *Entrevistador*: pero, ¿estuviste solita bastante tiempo con ellos?
>
> *Apoderado*: si harto tiempo estuve, estuve trabajando de noche, había arrendado mi casa, me había ido para la casa de mi mamá porque estoy tratando de salir adelante porque tuve cosas materiales, anteriormente mi esposo, la pareja que yo tenía, me robaba todo, todo para la pasta, todo para la pasta y un día determiné, dije yo 'basta', no tenía luz ni agua, estaba endeudada hasta las patas en la casa.
>
> *Entrevistador*: ¿y ahí te fuiste?
>
> *Apoderado*: sí. Yo determiné un día 'voy a arrendar mi casa' y la misma plata del arriendo la invertí en la agua y la luz y después con mi trabajo en la casa, y ahora estoy ahí, digamos estoy todo el día, pero es porque yo salí de ahí.
>
> *Entrevistador*: ¿por qué claro, en esta misma casa?
>
> *Apoderado*: en esta misma casa, yo arrendé y me fui al lado de mi mamá, ella me cuidaba a mis hijos y yo me dediqué a puro trabajar.

En el mismo extracto se advierten, además, dos elementos que caracterizan a las familias de estos niños: un relato de la situación vivida y un proyecto para superarla. Se trata de rasgos que pueden imprimirse indeleblemente en el niño: su cotidiana comprobación respecto del esfuerzo familiar que hacen lo adultos del hogar es un poderoso incentivo para esforzarse él mismo en la escuela. Es usual que los padres sólo demanden a los niños que estudien, "que tengan buenas notas". Para esta exigencia, la argumentación de los padres es que el esfuerzo que hacen ellos es precisamente por su interés en generar las mejores condiciones posibles para que el niño pueda estudiar.

Otro rasgo que se aprecia en estas familias es la convicción de la importancia del afecto y preocupación materna y/o paterna por los niños. Cuando falta uno de ellos, como en el caso de una madre separada, más relevante que los aportes en dinero o cosas materiales, ella reclama por el cariño, el afecto, el tiempo compartido del padre con sus hijos.

Asimismo, en los hogares de estos niños, las normas ('ella sabe que tiene que portarse bien tanto en el colegio como donde esté', dice una madre) y el apoyo a las tareas escolares son claros: la madre, la abuela, el hermano mayor, una tía que vive en el mismo sitio, se encargan de preguntar por las actividades escolares, revisar los cuadernos y acompañar la actividad que demandan las tareas.

Es claro que el hogar sigue siendo la fuente primaria de identidad. Por lo mismo, la configuración del mismo resulta un factor cuyo peso es significativo. Desde la perspectiva de la construcción de la identidad del niño, parece evidente que los factores del hogar tienen una influencia favorable: modelos de rol positivos, estructura de normas y confianza sólidas y consistentes, junto con patrones de crianza

coherentes con esa estructura, configuran una identidad estable que permite afrontar la experiencia escolar con mayores expectativas de logro. Cuando algunos de estos componentes se debilitan o están ausentes, los padres advierten que la crianza se torna más difícil: los niños ocupan los espacios que les son cedidos. Además, en la opinión de estas familias, la emergencia de una conciencia de derechos del niño y de la "democratización" de las relaciones en el hogar tiene consecuencias no vistas en otros tiempos:

> *Padre*: [...] antes los viejos nos iban a dejar hasta la escuela a peñascazos y teníamos que ir a la escuela y no teníamos nada la escuela a la punta de la cama; entonces, ahora mire, a usted lo llevan preso porque asustó a un *cabro* chico[22] y el *cabro* chico: 'ah, total si me pega de nuevo. Le echo a los *pacos*'... entonces esa no es la idea.
>
> *Entrevistador*: ¿entonces cambiaron los chicos?
>
> *Madre*: este año se pusieron muy... si ahora se aprovechan de la situación.
>
> *Padre*: levantan a puros gritos al viejo y listo.
>
> *Entrevistador*: ¿ustedes lo ven con sus chicos también así?
>
> *Madre*: sí, porque a veces cuando a éste le atrinca, a veces, [el niño dice] 'yo ya te voy a echar los carabineros, ¡pégame!'

Las entrevistas a los niños confirman la importancia de la existencia de adultos que actúan como "polos afectivos", ge-

[22] "Cabro chico": niño; "pacos": policía, carabineros.

neralmente las madres. En algunos casos, son otras figuras familiares las que están disponibles y las que asumen el papel central con respecto a los niños y la escuela. Aparecen figuras tradicionales como la abuela y también un incremento de padres solos que se encargan de sus hijos. La estructura afectiva de las familias se ve diversa, aunque no es fácil determinar en profundidad la dinámica de las mismas. Una distinción simple que puede hacerse tiene que ver con los grados de estabilidad que algunas de ellas presentan (personajes significativos que se mantienen a lo largo de la historia afectiva de los niños), y la inestabilidad de otras (variabilidad de los personajes afectivos y cambio de situaciones frecuentes). Estas diferencias indudablemente inciden de manera significativa en los niños, pero habría que ver si son tan significativas o determinantes en su educabilidad. Pareciera que hay una relación más favorable para ello en las estructuras estables, lo cual no implica ni por lejos que se trate de hogares completos con vínculo de nupcialidad. La estabilidad refiere tanto a la consistencia entre el decir y al actuar de los adultos, como a la persistencia de estructuras de confianza que combinan afecto y control.

La escuela construye subjetividad

Por su parte, la escuela es también una fuente que re-direcciona o refuerza el proceso de construcción de identidad en el hogar. En este sentido, es notorio el cambio de densidad de las interacciones entre los niños luego de la implementación de la jornada escolar completa (JEC): de ser un lugar donde se iba a aprender o porque eran enviados por los padres, ahora ha pasado a ser un lugar donde "se vive" (allí los niños aprenden, juegan, lloran, pelean, ríen, se alimentan, se

atemorizan, crean, etc.). Hasta se podría decir que se "existe más", se tiene una identidad más reconocible: si un niño falta o no está donde se espera que esté (en el aula, en el comedor, en los baños, etc.), es "extrañado" por alguien adulto (el profesor, el inspector, el paradocente). Fuera de la escuela, ello no está garantizado; antes bien, no es inusual que los niños pasen una parte importante de su tiempo solos o siendo ignorados por los adultos que se supone deben cuidarlos. Como afirma un niño:

> *Entrevistador*: y cuéntame, Oscar, ahora que terminan la escuela, ¿te dan ganas de terminar o te gustaría seguir un poquito más?
>
> *Oscar*: en serio, en serio me gustaría seguir aquí porque en la casa no tengo nada que hacer. Aquí estoy con mis compañeros.
>
> *Entrevistador*: ¿lo pasas bien con ellos?
>
> *Oscar*: sí.
>
> *Entrevistador*: ¿te gusta estar con ellos?
>
> *Oscar*: sí.
>
> *Entrevistador*: y entonces, ahora en el verano, ¿cómo lo vas a hacer?
>
> *Oscar*: venir a la escuela de verano.

La escuela ha pasado a ser un lugar de identidad por la simultaneidad de la experiencia de ser estudiante y niño en el mismo lugar; si antes "ser alumno" era fundamentalmente una estrategia para sobrevivir en la escuela que podía dife-

renciarse con claridad de los hitos de reconocimiento en el grupo de pares, ahora ambos procesos están integrados. La JEC ahora cataliza procesos de configuración de identidad porque más tiempo en la escuela obliga a "vivir" en ella: las relaciones que establecen los niños en y con sus escuelas están cargadas de su propia subjetividad.

Por lo mismo, la forma de "ser docente" resulta hoy tan importante. Un requerimiento para enseñar con probabilidad cierta de generar aprendizajes es ser reconocido como docente por los estudiantes, del mismo modo que es necesario que el niño distinga bien qué es ser madre o adulto a su cuidado. La delimitación de identidades es una condición de efectividad en el proceso escolar porque la identidad del niño incluye referentes de distinción de los roles adultos que clasifican y enmarcan sus propios comportamientos. Cuando dichos límites se diluyen o son móviles, los niños se desorientan. Más concretamente, cuando la tolerancia e indiferencia caracterizan la práctica docente en el aula, la posibilidad de que los niños aprendan es baja; cuando las clases son "ordenadas", los mismos niños perciben su efectividad ("más ordenadas, porque más desordenadas siempre salimos perdiendo", dice un niño rotulado como 'complicado' por su profesor). El orden aquí es un indicador de una autoridad docente que reposa en la calidad del manejo de la clase y la regulación de las interacciones en ella. Pero además los niños pueden procesar aquella "tolerancia docente" como un signo de desinterés por enseñar, lo cual es también un indicio de las bajas expectativas docentes respecto de sus alumnos. Creer en los niños tiene el doble efecto de generar aprendizajes y construir identidad. No creer en ellos, es instalar factores expulsores en la escuela que, a la vez, modelan una identidad que no incluye el mundo de la escuela. Visto así, la de-

serción escolar se puede entender como el abandono de un microcosmos cuya vitalidad ya no concierne al niño ya ausente; asimismo, se podría plantear que se está frente a un niño con identidad "denegada", para usar la expresión de Bajoit: un niño que no logró conciliar su estima de sí con los límites y apremios de la cultura escolar. El contrapunto sería el "niño bueno y buen alumno", un niño que muestra "consonancia existencial" entre sus aspiraciones individuales y los límites que le pone la escuela.

Las conductas y decisiones docentes colaboran –para bien o para mal– en la construcción de identidad del niño. Así, cuando los docentes señalan a los "buenos" o "malos" alumnos están incorporando distinciones de identidad. Un ejemplo claro es la decisión de derivarlos a un especialista porque presentan un comportamiento disruptivo en el aula:

> *Entrevistador*: ¿te pareció bien ir al psicólogo, te ayudó algo?
>
> *Oscar*: sí.
>
> *Entrevistador*: ¿qué hiciste ahí con ella?
>
> *Oscar*: me hizo hartas cosas aprender, me hizo pruebas y yo aprendí harto.
>
> *Entrevistador*: ¿y tú le contaste por qué te peleabas?
>
> *Oscar*: sí, me aprendí a *tranquilizarme.*
>
> *Entrevistador*: y eso, ¿cómo hiciste para tranquilizarte?
>
> *Oscar*: porque ya no reacciono tan bruto así, no al tiro así…

Crianzas nutritivas en ambientes tóxicos

El barrio o el entorno próximo es un generador de identidad. Se puede sostener, a partir de Katzman (1999), que hay tres argumentos por los cuales el vecindario puede influir de manera significativa en la construcción de la subjetividad:

a) El barrio contiene una reserva de "eficiencia normativa", a saber, la capacidad de los vecinos para controlar comportamientos disruptivos: si se comparten marcos normativos eficientes se fortalece la confianza entre los vecinos y sentimientos de seguridad con respecto a la integridad física y la propiedad. La ineficiencia normativa, en cambio, produce inseguridad y desconfianza. Se puede formular la hipótesis de que la presencia y el desarrollo de la delincuencia y del tráfico de drogas se ven potenciados por la debilidad normativa de los barrios. Dicha debilidad normativa podría surgir de la convicción entre los vecinos de que no vale la pena ayudar a otros porque no se tiene la seguridad de que dicha ayuda será retribuida en el futuro, es decir, se duda de la fortaleza de los "lazos débiles" que están presentes en estructuras de "capital social de reciprocidad" (Pizzorno, en Bagnasco et al, 2003). En tal contexto, la subjetividad en desarrollo de cada niño procesa e incorpora modelos de relaciones de desconfianza e individualismo.
b) El barrio, por otra parte, contiene "modelos de rol" en sus integrantes. Si entre los vecinos residen personas que se constituyen en referentes por haber alcanzado logros sociales significativos a través de canales legítimos, pueden proveer modelos de comportamientos ("yo quiero ser *chef* porque más encima yo conocí a un caballero que vivía al

frente de la casa de mi papá y es *chef* y trabaja en el hotel Sheraton; lo mandaron para Iquique, a todos lados"). "Esas personas son una demostración de que el éxito es posible, y además ejemplifican el tipo de activos y de estrategias de movilización del portafolio de activos que permiten hacer un buen aprovechamiento de la estructura de oportunidades. Además, esas personas estarán motivadas a preservar la eficiencia normativa, justamente porque ello contribuye a la estabilidad de la estructura social que permitió sus logros" (Katzman, 1999). A la inversa, cuando en el barrio se manifiestan modelos de rol que asocian bienestar material a conductas reñidas con la legalidad vigente, es previsible que se produzca un ablandamiento del respeto a la ley entre los vecinos del barrio. Dicho ablandamiento puede dar lugar a contextos de "violencia pervasiva", esto es, de violencia omnipresente en el entorno (Milicic y Arón, 2000). La gravedad de lo anterior está en que incuba lo que Betancourt (1997, en Milicic y Arón, 2000) denomina "violencia anticipatoria", es decir, respuestas violentas que aparecen como anticipación a las conductas de otros. Por otra parte, es posible que la respuesta ante la violencia pervasiva sea el repliegue a las casas y, con ello, la anulación de oportunidades de compartir.

c) Por último, el barrio condiciona o influye en las probabilidades de convivir con otros distintos de uno mismo. En sectores de alta segmentación residencial y baja varianza de ingresos, la probabilidad de interactuar con niños de distinto capital cultural es muy limitada. Por lo mismo, se construye un mundo de la vida de escasa policromía: los juegos, las conversaciones y otras actividades en espacios públicos de interacción suelen ser muy pocos y,

cuando se amplían, es por la influencia de los medios de comunicación.

A riesgo de ser injusto, una parte de los barrios estudiados se puede caracterizar como "ambiente tóxico", entendiendo por ello, un ambiente con alta exposición a la droga, la violencia y la delincuencia. En este ambiente, los niños tienden a responder defensiva o agresivamente frente a la ambigüedad del entorno, denotando la desconfianza y el temor que atraviesa su conducta (un niño dice: "cuando mi papá me compraba zapatillas nuevas, siempre tenía que andar preocupado"; una niña agrega: "lo que no me gusta es lo que a todos no *le* gusta, es que hay gente ahí en la esquina. Con eso yo no me siento segura estando ahí"). Lo que se aprende, entonces, es la conciencia (o al menos la percepción) de estar en un lugar caracterizado por el riesgo y la peligrosidad, donde otros, por ejemplo, ponen el horario y el lugar para jugar en la calle.

Las familias construyen patrones de crianza "nutritivos" en contextos tóxicos. Una primera medida familiar es el cierre o filtro fino de las relaciones con otros como factor protector y constructor de confianza. Es decir, se analiza celosamente a los otros, niños y adultos, para cuidar a los propios. Ello, al parecer, tiene efectos virtuosos en la escuela: los niños en cuyos hogares se tiende a ser restrictivos en sus relaciones con vecinos y amigos, son también los niños de buen desempeño escolar: estos niños juegan con niños de su edad, en la casa o en casa de familias conocidas por sus padres. Es la percepción de riesgo lo que hace que se cultiven estilos restrictivos de crianza que, en ambientes tóxicos, resultan "nutritivos".

En estos contextos, por lo general son las madres las

que implementan las formas de crianza que resultan nutritivas. Por lo mismo, lo que torna nutritiva la crianza es la ecuación de control y afecto que las madres (u otro adulto responsable) operacionalizan en conductas como las siguientes:

- conocen a los amigos cercanos;
- preguntan y/o saben dónde van los niños cuando no están en casa;
- controlan la hora de llegada de la escuela y cuando salen fuera;
- están atentos a lo que les ocurre en la escuela a los niños;
- los apoyan en las tareas en el hogar;
- se fijan en los programas de televisión que ven sus hijos;
- y comparten con ellos durante el día, sea el almuerzo, la once o la comida.

En contrapunto, los niños que tienen un desempeño escolar insatisfactorio procesan la toxicidad del barrio de manera casi opuesta: los adultos y niños comienzan a familiarizarse con las fuentes "tóxicas", es decir, identifican y son reconocidos por los delincuentes. Los niños pasan mucho tiempo en la calle; tienen amigos de distintas edades; y pasan mucho tiempo solos o con hermanos mayores. Los adultos, a su vez, muestran una relación conflictiva con la escuela.

Los compañeros de escuela

Los compañeros de escuela son también los amigos de juego fuera de la escuela. Su importancia en la escuela está documentada como el "efecto par" (*peer effect*), aludiendo a la influencia positiva que tienen los "buenos compañeros" en el aula y la diversidad en la escuela. Se afirma que la heterogenei-

dad del alumnado en los cursos y en las escuelas es un factor que puede favorecer el aprendizaje, en particular de aquellos que tienen ritmos o estilos de aprendizaje menos eficientes.

> *Entrevistador*: y ¿por qué te parece eso?, ¿qué pasa que a algunos les va bien y a otros les va más o menos?
>
> *Alumna*: que otros se guían por los que ya están mal, les gusta juntarse con él y van empeorando y adonde el otro no estudia, ya como que a ellos tampoco les da, prefieren estar conversando ahí.
>
> *Entrevistador*: o sea, ¿que no se dedican a estudiar, se empiezan a dedicar a otras cosas? Y, ¿hay chicos y chicas que no estudian mucho?
>
> *Alumna*: sí, hay algunos que no hacen las tareas, no se preocupan.
>
> *Entrevistador*: ¿hay varios que pueden repetir, ahí no les va bien?
>
> *Alumno*: no, es que mi curso estaba bien, pero este año llegaron unos compañeros que son bien pesados y ellos echaron a perder el curso [...] igual el que queda repitiendo no valora a los amigos, a los compañeros.

En este extracto de voces de niños se advierte que ellos también construyen identidad, atribuyen responsabilidad y modulan expectativas sobre sus compañeros ("hay personas que no quieren seguir estudiando y que van a llegar a este año"). Al mismo tiempo, sacan "lecciones" para sus propias vidas.

Entonces, se puede sostener que no son indiferentes las características de los compañeros para la construcción de la identidad. Tener amigos que "se portan bien" y que "hacen sus tareas" es beneficioso. Como suelen decir las madres, las "ma-

las juntas" son motivo de preocupación porque su influencia no se restringe al ámbito de interacción de los niños; afecta también los estudios y el comportamiento en el hogar:

> *Entrevistador*: ¿y hay grupos más traviesos digamos?
>
> *Alumna*: sí.
>
> *Entrevistador*: ¿qué hacen?
>
> *Alumna*: sí, por decir que a veces a donde uno se elige los grupos, *pude* decir que se juntan todos los "cabros", así, todos los malos en un grupo.
>
> *Entrevistador*: ¿y ahí que pasa?
>
> *Alumna*: ahí hacen lo que quieren no más. Si quieren hacen las tareas, si no, no las hacen y casi siempre se terminan separando todos del grupo, casi siempre porque después les empiezan a "lesear" y hay algunos que después les da por hacer la tarea y se separan el grupo.

4. Políticas sociales e intersectorialidad en el nivel local

La gestión de las políticas sociales en Chile se basa en un modelo que Franco (1996) denomina "de paradigma emergente" y donde el Estado focaliza su acción en los más pobres, provee financiamiento parcial (en especial de los programas destinados a la población de menores recursos), ejerce actividades de promoción y de ejecución de las iniciativas, algunas de las cuales serán sólo subsidiarias (es decir, en reemplazo de

otros actores sociales llamados en primer lugar a cumplir esas tareas). Por este último rasgo, la política social suele ser descentralizada o desconcentrada, dando al nivel local un relieve antes ignorado. Sin embargo, es sabido que la decisión de descentralizar no es de suyo virtuosa: las ventajas de la descentralización –un mayor consenso social, derivado de la participación; un control de las burocracias que fortalece las capacidades locales de *accountability*; y un control de gestión más "fino" dado que el tamaño más pequeño, tanto territorial como demográficamente, facilitaría el cálculo de los costos y los beneficios de las programas implementados– se enfrentan con sus problemas, donde el principal es la debilidad de capacidades para gestionar la política final que provoca variaciones notables de calidad en la provisión de los servicios y hace de la autonomía apenas una aspiración.

El modelo de gestión, sin embargo, nada dice de la intersectorialidad[23], entendida como la acción coordinada de distintos sectores estatales cuyos programas se dirigen a la misma población objetivo. Es sólo recientemente que se experimentan iniciativas que implican a "más de un Ministerio". Es el caso del programa "Chile Solidario", hoy convertido en ley de la república.

[23] En el sector educacional, la intersectorialidad es nueva. Quizá incluso se pueda hipotetizar que parte de la baja efectividad de algunas políticas se debe a su mirada intrasectorial y a la escasa articulación con otros sectores de intervención gubernamental. Ello parece hasta incomprensible en un sector donde se sabe que los factores que explican resultados son precisamente múltiples; esta constatación majadera de la multi-causalidad de los resultados escolares debiera haber bastado para generar propuestas intersectoriales destinadas a influir en las causas de los bajos desempeños. Pero no ha sido así. No hay aún un criterio ordenador de las políticas que precise ámbitos y límites sin confundir o eludir responsabilidades.

El programa "Chile Solidario"[24]

"Chile Solidario" es un programa definido como un "sistema de protección social" que espera beneficiar, entre 2002 y 2005, a doscientas veinticinco mil familias, preferentemente indigentes. El diagnóstico del programa sostiene que los esfuerzos de focalización social desplegados en la década de 1990 han sido exitosos en grupos de familias pobres, aunque no ha ocurrido lo mismo con la focalización hacia la indigencia. Ello porque la oferta pública de servicios y programas dirigidos a los pobres se otorgó sobre la base de la demanda de estos grupos, quedando fuera los indigentes, quienes en su gran mayoría están desvinculados de las redes sociales existentes. Ante ello, se formula una estrategia que declara los siguientes elementos:

- Intervención de carácter integral e intersectorial dirigida a las familias en extrema pobreza.
- Asume a la familia como unidad de trabajo.
- Se organiza en torno a una oferta de servicios y beneficios.
- Se orienta a un trabajo en red.
- Contempla el compromiso expreso del Municipio.

Con ella, espera lograr familias con prácticas de apoyo mutuo, integradas a su espacio local cotidiano, accediendo, a través de ese mismo espacio, a los beneficios sociales dirigidos a los más pobres, vinculados a las redes sociales existentes y con un ingreso económico autónomo superior al equivalente a la línea de la indigencia,
El programa supone que las familias aceptan la invitación a participar del mismo, es decir, asume que el paso fundamental es la adhesión voluntaria y consciente a un conjunto de fases y pasos que significarán beneficios y compromisos.

[24] La información de este recuadro se basa en http://www.chilesolidario.cl

"Chile Solidario" se estructura de la siguiente manera:

- Apoyo psicosocial y aporte solidario: las familias que aceptan integrarse al Sistema se comprometen a trabajar con un profesional ("apoyo familiar") del Programa Puente[25] que ejecuta FOSIS, quien los acompañará durante 24 meses "para que construyan su propio camino de superación". Asimismo, se entrega un Aporte Solidario (incentivo monetario) de carácter decreciente a las mujeres jefas de hogar y/o a la pareja del jefe de familia.
- Subsidios monetarios: a las familias se les garantiza la asignación de los siguientes subsidios monetarios: Subsidio Único Familiar (SUF), para todos los niños y niñas menores de 18 años; Pensión Asistencial de Vejez (PASIS), para todos los mayores de 65 años; Pensión Asistencial de Invalidez (PASIS) para quienes corresponda; Subsidio de Agua Potable (SAP), para cubrir el 100 % de la cuenta hasta 15 metros cúbicos de consumo mensual.
- Acceso preferente a programas sociales de 25 instituciones y organismos de las áreas de Salud, Educación, Trabajo, Vivienda y Justicia.

Desde una perspectiva política, "Chile Solidario" es un intento por poner en práctica la denominada "perspectiva del desarrollo basada en derechos" que integra las dimensiones económicas, sociales y culturales como un marco ético para la definición de políticas específicas, basado fundamentalmente en la promoción, protección, resguardo y garantía de condiciones mínimas asociadas al bienestar y desarrollo de

[25] El programa "Puente" se propone fundamentalmente favorecer la toma de conciencia de la condición actual de la familia y de sus potencialidades para superar su condición de pobreza (con la ayuda de un profesional, denominado "apoyo familiar") y luego vincular activamente a las familias más pobres con la oferta de servicios y beneficios sociales a las que dichas familias tienen derecho por su propia condición. Para mayor información ver: http://www.programapuente.cl/login.html.

las personas (Mideplan, 2002). Asimismo, “Chile Solidario” tiene rasgos que lo distinguen de los programas sociales anteriores: asume que la pobreza tiene una dimensión subjetiva que debe ser abordada de modo activo, puesto que suele ser el factor que bloquea la decisión de emprender y/o sostener el esfuerzo individual y grupal por superar la condición actual; asume que la unidad de intervención es la familia y no sólo el o la jefe de hogar (o los niños, cuando se trata de iniciativas que se implementan desde la escuela); reconoce que la oferta pública de programas sociales no llega siempre a quienes va dirigida simplemente porque éstos carecen de la información y los criterios de decisión para juzgar su pertinencia en cada caso; y, por último, reconoce y promueve la intersectorialidad de la intervención.

4.1. La política social en el nivel local

El nivel local ha sido postulado como un espacio de oportunidades para articular las políticas. Cuando se dice “nivel local” por lo general se está diciendo “municipio”. Sin embargo, habría que decir que, dada la precariedad institucional, técnica y de recursos de buena parte de los municipios chilenos, es una apuesta temeraria que parte de una lectura excesivamente optimista de la potencialidad de lo local. Ello porque los intentos descentralizadores de las últimas tres décadas fueron parciales, dejando a los gobiernos locales en una situación ambigua: se traspasaron las obligaciones que tenía el gobierno central, pero ello no se acompañó de las atribuciones y capacidades para hacerse cargo. Es decir, fueron procesos insertos en una lógica política distinta a la redistribución del poder (*empowerment*) y que se refiere más bien al papel que el Estado debe desempeñar en un nuevo modelo de desarrollo o, como dice

Garretón (2000), en una nueva matriz sociocultural, en donde el Estado aparece menos ligado a la satisfacción de las necesidades inmediatas de muchos porque muchos ya no tienen como referencia al Estado para conducir sus vidas.

En Chile, una porción significativa de la política social es vehiculizada a través del municipio. El Ministerio de Planificación Social (MIDEPLAN) implementa "Chile Solidario" por esta vía; el Ministerio de Educación (MINEDUC), en cambio, lo hace masivamente por sus canales regulares, vale decir, a través de las agencias regionales y provinciales del ministerio que llegan "un nivel más arriba" de la comuna o municipio. Esta distancia entre los beneficiarios (que además se encuentran bajo un paraguas administrativo independiente del MINEDUC) y los gestores de la política es mencionada recurrentemente para la explicación de la (in)efectividad de muchos de los programas ministeriales del sector. A este respecto, basta citar el informe de OECD sobre el sistema escolar chileno, el cual consigna la articulación entre la gestión municipal y ministerial como uno de sus nudos críticos: afirma que, por una parte, la separación entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica de las escuelas municipales y la asignación de cada una de ellas a agentes estructuralmente separados, se basa en una incomprensión básica de la naturaleza de la gestión educativa. Y, por otra, las administraciones municipales de educación varían sensiblemente en cuanto a sus capacidades técnicas y las características estructurales de las municipalidades a las que pertenecen; como es previsible, estas desiguales capacidades de gestión determinan niveles muy heterogéneos de aprovechamiento de las oportunidades y de las herramientas puestas a disposición de las municipalidades por la reforma educacional o por otras agencias de inversión pública (OECD, 2003).

El municipio en que se localizan las escuelas y familias estudiadas tiene una población que se beneficia de diversos programas sociales: subsidios para el pago de servicios básicos (electricidad y agua potable), viviendas sociales, asignaciones directas de pagos en dinero a familias calificadas como de alta vulnerabilidad socioeconómica, y los subsidios y apoyos comprendidos en el marco del programa “Chile Solidario”, los cuales se canalizan a tavés del denominado programa “Puente”. Este programa justamente “tiende puentes” entre los beneficiarios de la política y los beneficios de la misma. Para ello, centra su acción en las etapas que pueden denominarse de “información” y “movilización con acompañamiento”: monitores del programa llegan a los potenciales beneficiarios, les informan del programa, les acompañan en un proceso de “habilitación subjetiva” que se propone generar en las personas la convicción de que está también en ellos la superación de la pobreza, y luego les entregan recursos para poner en marcha el proceso de superación.

Entre las familias entrevistadas y que participan del programa, el relato de cómo y a qué beneficios accedieron muestra la orientación del mismo: las familias son contactadas por una trabajadora social que les explica la iniciativa[26]. En uno de los casos, fueron capacitados para un microemprendimiento que supuso un aporte estatal de $300.000 (poco menos de US$ 500). Sin embargo, hecha la inversión y obtenidos los primeros retornos, se descontinuó el negocio. El seguimiento no logró neutralizar el riesgo de abandono: la familia invirtió las ganancias, acumuló pasivos y está a la espera de la recuperación de dineros adeudados para persistir

[26] En la escuela, integrar una familia beneficiaria del programa “Puente” significa quedar exento de pagar la matrícula.

en el negocio. Es evidente que no bastó la información y capacitación inicial y que resultaba necesario un acompañamiento más estricto para sostener el impulso o movilizar hacia la autonomía. Ante ello, los aportes en dinero se suspenden hasta que la familia acredite capacidad para concluir la etapa previa y sostener el esfuerzo en el futuro. En este caso, la base "subjetiva" de habilitación no alcanzó para el aprovechamiento de la plataforma "objetiva"[27].

Subyace en este tipo de programas, el aserto según el cual "lo que no cuesta, no vale". Asimismo, en esta modalidad de política social parece haber evidencias que afirman la argumentación de Bajoit (2003) sobre un nuevo contrato social: mientras que el contrato social en un modelo de sociedad basado en el principio de "necesidad reconocida" ("a cada uno según sus necesidades") remitiría a la igualdad, el nuevo contrato social se basa en el concepto de acreditación de la autonomía para salir de la pobreza y de la dependencia estatal que ella supone. Esta idea de solidaridad apelaría ya no a la igualdad, sino a la equidad: el que no hace esfuerzo por no tener necesidad de ayuda, no es digno de ser ayudado. Habría que anotar, según Bajoit, que la idea de igualdad sería más colectiva (todos aquellos que cumplan determinadas condiciones tienen derecho a determinados beneficios), mientras que la idea de equidad sería enteramente individual (en la misma categoría algunos hacen lo posible y otros no).

[27] Está presente también el factor de déficit de asociatividad y, en un plano más profundo, de confianza y densidad cultural: para algunos, el acceso al programa es por "descubrimiento", llegaron a él luego de observar a los vecinos que acceden a él y que, en una expresión de supervivencia individual y familiar, no comparten con otras familias vecinas los potenciales beneficios. La política social es leída como un bien escaso del cual hay que apropiarse antes que lo hagan otros.

4.2. La gestión local de la educación

A partir del traspaso de los servicios de educación y salud del Estado, en la década de 1980, los municipios deben administrar, en su condición de "sostenedores", todos los establecimientos educacionales antes estatales. Esta función de administración los convierte además en empleadores. Dadas las condiciones restrictivas y no democráticas en que se impuso esta transferencia de servicios, no se acompañó de procesos de fortalecimiento de las capacidades técnicas de los nuevos administradores, ni tampoco de mecanismos que corrigieran las desigualdades territoriales y socioeconómicas que terminaron por afectar la calidad del servicio educacional. A ello debe agregarse la concomitancia de este proceso con políticas de segmentación urbana, que concluyeron en la creación de comunas de alta homogeneidad y densidad poblacional.

En este contexto, la gestión municipal de la educación en los municipios pobres vive una crisis permanente, caracterizada, de una parte, por el desajuste entre los ingresos variables recaudados por la asistencia media de los estudiantes, y los gastos fijos que suponen las remuneraciones docentes y la operación de las escuelas y liceos; y de otra, por la ardua tarea que implica educar a poblaciones de alta complejidad y vulnerabilidad socioeducativa. En efecto, las escuelas municipales, en tanto garantes del derecho a la educación de todos los niños, están obligadas no sólo a matricular y mantener a todos sus estudiantes, sino, adicionalmente, a acoger a los alumnos que el sistema privado expulsa. En otras palabras, los establecimientos municipales poseen más responsabilidades y deben asumir una tarea más difícil que los particulares subvencionados, para lo cual sin embargo reciben los mismos recursos (OECD, 2003). No resulta extraño, por lo

mismo, que las autoridades y funcionarios municipales manifiesten su disconformidad con el sistema.

Pero, además, en las escuelas se instala la percepción de que el gobierno municipal no prioriza la educación. En la opinión de los docentes y las familias que participan activamente en los centros de padres, el municipio no los apoya más porque carece de los recursos para hacerlo. Una opinión que matiza esta justificación es la de un representante del Departamento de Educación Municipal (DEM)[28]: sostiene que la relación de ese departamento con la autoridad municipal no ha sido fácil. A manera de ejemplo señala que la autoridad, preocupada por los recursos que podría insumir, no estaba de acuerdo con implementar la Jornada Escolar Completa (JEC), básicamente porque los ingresos por subvención no alcanzan para cubrir los gastos y la JEC insumiría más aún. El equipo del DEM debió hacer esfuerzos para convencerla de la relevancia social y educativa de esta política. En consecuencia, la escasez de recursos que tiene normalmente el municipio está en la explicación de las dificultades del sector educación, pero a ello debe añadirse la falta de relevancia que se asigna a la educación. La escasez financiera es un elemento importante aunque se aclara no el único. Aún no se ha instalado lo educativo como prioridad en la gestión municipal y no hay, por tanto, una voluntad fuerte al respecto.

Ahora bien, por la separación legal existente entre la dimensión administrativa y técnico pedagógica de la gestión

[28] El DEM es responsable de la administración de trece establecimientos: nueve escuelas que imparten educación básica, tres liceos que imparten enseñanza básica y media y un CEIA (Centro de Educación Integral de Adultos). Actualmente cuenta con cuatro escuelas en JEC, el año entrante se sumarán cinco más. La matrícula total ronda los 9.000 alumnos.

educacional, la relación entre el organismo municipal y las escuelas está centrada en la administración de los recursos. Ello explica que los directores dediquen parte importante de su jornada a la gestión de la matrícula y asistencia[29] y, cada vez más, a la obtención de recursos propios en alianza con la organización de los padres (Centro de Padres y Apoderados). Asimismo, ello explica las diferencias entre ambas instancias acerca de la implementación de iniciativas de mejoramiento pedagógico: la administración de recursos (sostenedor), la administración del servicio educacional (director) y la enseñanza definida por la escuela en su proyecto educativo (profesores) están disociadas.

La tarea asignada al DEM es gestionar los servicios educativos del municipio. Para ello, planifican y organizan la oferta educacional sobre la base de un diagnóstico anual que obligatoriamente deben realizar (ley 19.410, de 1994). Por lo mismo, es esperable que las escuelas incorporen el perfil socioeducativo de la población que atienden. Así, por ejemplo, es en referencia a ese conocimiento de la población que varias de las escuelas llevan nombres mapuches como una forma de reconocer la presencia importante de personas con origen indígena en la comuna. Es también esta conciencia de la complejidad social la que se reconoce en la opinión de uno de los integrantes del equipo de administración municipal: para él, como las familias no son tan diferentes en cuanto a sus características, las escuelas municipalizadas

[29] Sin embargo, no siempre logran retener en la escuela los beneficios de su gestión al respecto. Los ingresos adicionales por subvenciones que generan las escuelas de mayor matrícula son redistribuidos beneficiando a las otras escuelas. Ello es criticado por estas escuelas porque estiman que su efectividad no es recompensada.

tampoco lo son en cuanto a la composición de su alumnado. Sin embargo, algunas escuelas "se vienen abajo"; la "igualdad de base" se ha venido deteriorando pues los buenos alumnos se van a otras escuelas mejores y, para cubrir la matrícula, "se recibe a cualquiera", es decir, se modifica la composición de la matrícula y se hace más compleja la tarea de la escuela. Esto deteriora más a esas escuelas y genera desigualdades institucionales. Es la dinámica de la segmentación social y la penetración de lógicas de consumo en la escuela que premian la eficacia con el "descreme". En concreto, un sector de la población –aún pequeño pero más preocupado por el desempeño educativo– exige más a la escuela (orden, disciplina y rendimiento) y castiga la ineficacia de la misma con el cambio de sus hijos a otras escuelas que han mostrado mejores resultados. Para los demás, queda la escuela de siempre ahora con un desafío pedagógico mayor.

La causa eficiente de esta desigualdad es estructural. Como dice el integrante del equipo municipal, "el sistema escolar está segmentado", "hay escuelas de primera, de segunda y de tercera" y el espacio municipalizado está en la última categoría. Este fenómeno de segmentación se ha dado tradicionalmente entre sub-sistemas, esto es, entre el sistema municipal y el privado subvencionado: que algunas de las escuelas privadas seleccionen a sus alumnos y expulsen activa o pasivamente a quienes tienen mal rendimiento y problemas de conducta, ha ocasionado que los más pobres y con mayores dificultades vayan a las escuelas municipalizadas[30]. Lo

[30] Dos comentarios al respecto: 1) en esta comuna, durante los últimos años se ha mantenido un ingreso anual de unos 1300 alumnos nuevos al sistema escolar municipal, muchos de ellos provenientes de los privados y otros de

nuevo es que este fenómeno es cada vez más explícito al interior del "subsistema" municipal.

las comunas cercanas. Se dice que alrededor de un 30% son de otras comunas. Una buena parte del reacomodo de estos alumnos nuevos es tarea del DEM. Y 2) aquí también se concentran los niños con necesidades educativas especiales (NEE) que el municipio debe afrontar con sus propios recursos en las escuelas "normales" de su dependencia, ya que el MINEDUC, aunque promueve una política de integración y de promoción de la diversidad en las escuelas, no aporta un financiamiento específico para la educación de estos niños. Dado el monto comparativamente alto de la subvención para escuelas que atienden niños con NEE, el sector privado ha identificado una oportunidad de negocio en esta modalidad de educación (en particular, para niños con trastornos de lenguaje). Paradojalmente, el MINEDUC promueve la integración de niños con NEE en escuelas normales y, al mismo tiempo, dado el monto del subsidio, contribuye a incentivar la creación de escuelas privadas de lenguaje.

El rol de los centros de padres en el financiamiento y la gestión escolar cotidiana: acción subsidiaria a la del Municipio y acompañamiento a la gestión directiva

Se espera que el municipio se haga cargo de la administración de las escuelas. Ello implica invertir en mejoras de infraestructura y equipamiento que generen condiciones para un servicio educativo de calidad. Pero este rol está siendo también asumido por los Centros de Padres, es decir, por las propias familias organizadas. En lo cotidiano, lo habitual ha sido que algunas madres se integren a la escuela para ayudar en el comedor y acompañar a grupos de niños. Con la emergencia de los Centros de Padres y Apoderados (CCPP) con personalidad jurídica propia, los padres se han convertido en una suerte de agencia de gestión financiera del director, en tanto son la principal fuente de recursos frescos en la escuela. Y tienen conciencia de ello (la presidenta del CCPP de una de las escuelas dice: "A mi manera de ver, […] somos nosotros, los entes organizadores prácticamente de las escuelas, los responsables de que las cosas funcionen).

Tal convicción los lleva también a justificar los cobros a las familias ("el recurso igual tiene que aportarlo como sea, o se les deja eximidos, nosotros vemos la situación"), porque "todo queda acá en la escuela, se invierte en los apoderados, en los alumnos, los profesores". ´

Los CCPP también cumplen un rol social y afectivo en la escuela: recolectan fondos para ayudar a los apoderados, alumnos y docentes que viven momentos difíciles (enfermedades, muerte de familiar, accidentes, etc.). Cotidianamente, además, proporcionan insumos para resolver situaciones emergentes de los niños y sirven de contención afectiva a aquellos que lo requieren.

En cierta medida, estos nuevos roles de los padres están incorporados en los lineamientos de la "política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo" (MINEDUC, 2002): allí se afirma que es deseable que la participación de la familia sea organizada e institucionalizada y que esta participación puede darse en distintos ámbitos, uno de los cuales es la gestión administrativa.

4.3. Políticas educacionales en obra: la jornada escolar completa y otros apoyos en la escuela

Las ayudas estatales para los niños en la escuela son numerosas: alimentación, útiles escolares, ropas en invierno, acceso a atención en salud, etc. son muestras de ello. La presencia de estos apoyos, en la forma de programas de mejoramiento, alimentación y salud, ampliación de la infraestructura, es en general bien recibida por las familias y los docentes, quienes advierten que el "componente asistencial" de los apoyos contribuye a la generación de condiciones mínimas para enseñar, es decir, permite que los niños cuenten con recursos que le dan el bienestar para seguir asistiendo. El relieve que para algunas familias tiene la alimentación escolar, por ejemplo, queda de manifiesto los fines de semana, días festivos y vacaciones, cuando esta alimentación falta. En esos casos, una estrategia de frecuencia relativa es la organización de "ollas comunes", es decir, comedores comunitarios organizados por los mismos vecinos del sector. En otros casos, cada familia ensaya medidas paliativas.

La implementación de la denominada "Jornada Escolar Completa" (JEC), coherentemente, ha significado un beneficio sustantivo para las familias: por una parte, les provee de un ambiente agradable y seguro para sus niños por mayor tiempo que antes; por otra, les aporta una alimentación equilibrada para ellos y, además, mayores oportunidades para aprender. Es un cambio que valoran y que estiman mejora las posibilidades de que los niños aprendan:

> *Entrevistador*: y eso, ¿usted cree que ayuda a que los chicos aprendan mejor?

> *Madre 1*: sí, yo creo que sí porque por lo menos ella misma se siente bien, porque si se sintiera mal me diría: 'mamá, cámbiame de colegio'.
>
> *Madre 2*: ahí tienen todo, y menos que pasen en la calle también.
>
> *Entrevistador*: claro, y eso lo ven bueno.
>
> *Madre 2*: bueno, porque la mayoría del día la pasa en el colegio, por último que estén sentados pero ya están dentro del colegio [...] no va a ver que van a andar fumando, no va a ver delincuencia, excelente para nosotros.
>
> *Entrevistador*: ¿y a ustedes les parece que eso ayuda a que los chicos puedan estudiar mejor, que puedan aprender más?
>
> *Madre* 2: lógico, ayuda mucho.

Otras familias, al contrario, evalúan negativamente el cambio: la escuela de antes era pequeña y eso favorecía la comunicación y la preocupación por los niños; desde que la escuela "se agrandó, ahora todo es un desorden".

La JEC es una transformación de la rutina escolar que tiene dos caras. Una de ellas es que da lugar a una lectura de la relación "escuela-familia" que no satisface a los docentes ni a los directivos; estaría estimulando el desapego y la delegación excesiva del rol de cuidado y afecto que le cabe a la familia:

> *Profesora*: ¿Sabes lo que pasa?: que yo veo que la familia con la reforma educacional, dejó como que nosotros teníamos que hacer de todo... el profesor, porque yo te diré que el profesor está de las 8 hasta las 4 de la tarde, hasta hacemos las tareas

> con los niños aquí, en una hora que tenemos tutoría; entonces, tú ves que no hay ningún... porque al otro día el alumno tal cual con la mochila de nuevo. Entonces ahí tú te das cuenta que el alumno ni siquiera sacó los cuadernos, los cambió, porque aquí las tareas las hace contigo, te fijas, entonces no hay una mayor preocupación... la Reforma tiene sus cosas buenas y sus cosas malas, por ejemplo, aquí ayuda mucho la familia, que la persona salga a trabajar, otros niños están en el colegio, pero la otra parte que tú ves, las carencias: ellos no se preocupan de sus hijos, que cada día (y los chicos te lo dicen) ven más alejados a la familia con ellos, están menos tiempo con los hijos [...] Para la jornada completa nos hemos encontrado que es un caos, no nos ayuda para nada, los ayuda en separarlo más de sus familias. Yo lo encuentro así, una cuestión muy personal mía, pero cada día los está tirando a estar menos con sus familias, entonces sus familias no están ni ahí con los niños...

Asimismo, se trata de cambios cuya gradualidad requiere paciencia. A los profesores “les ha costado” (pero algunos profesores han descubierto o confirmado que “lo innovador ayuda al control de la disciplina”), a los niños también: la JEC viene a exacerbar las percepciones y valoraciones previas a su implementación. Pasar más tiempo en la escuela es, en su lado positivo, seguir pasándolo bien; en su lado negativo, aburrirse más.

En los discursos de los docentes también se advierte la “invisibilización” de las políticas, es decir, la tendencia a incorporarlas como elementos que parecieran haber existido y existirán siempre. Ello puede ser interpretado negativamente como una suerte de indiferencia respecto de las ventajas de los apoyos estatales, o positivamente como un indicador de

éxito de las políticas, en tanto pasan a ser parte de la cotidianidad de la escuela, se "naturalizan".

Por lo mismo, la política educacional es percibida como contradictoria: sus mensajes abren nuevos espacios pero crean nuevos frentes de preocupación. Pareciera que esta contradicción viene de la implementación de una política como la JEC, que expone cotidianamente la distinción que se puede hacer entre "función" y "uso" de la escuela para la comunidad y que algunos señalan como la "función educadora" y la "función asistencial", respectivamente. A primera vista, pareciera que es la segunda la que más fácilmente legitima a la escuela entre las familias. Pero no es así. Como ya se ha expuesto, la legitimidad de la escuela surge de la convicción comunitaria de que es realidad y promesa. "Realidad" en tanto hoy mismo significa algo valioso para los miembros de la comunidad, y "promesa" en tanto se ve que el costo alternativo de ignorarla es, a la larga, muy alto.

Capítulo III

Conclusiones

1. El pacto educativo está afectado por la debilidad de las relaciones de confianza

Para muchos de quienes estudian los hechos o fenómenos sociales, la idea de "pacto" está en la base de la sociedad. El pacto enmarca las relaciones entre los firmantes, define los propósitos y beneficios de la convivencia y advierte sobre la legitimidad de los comportamientos, de lo que se puede o no hacer y de lo que se arriesga cuando se violan estos marcos. La idea de vivir juntos "sin morir en el intento" requiere al menos un acuerdo básico sobre estos aspectos. Ser parte de la sociedad significa poder acceder a las oportunidades que permiten tanto mayores niveles de vida como relacionarse con los otros en un pie de igualdad. Sin embargo, muchos piensan que eso depende en buena parte de su propio esfuerzo y no esperan, en general, que los demás construyan por ellos esas condiciones; no creen que haya que hacer un sacrificio colectivo y cambiar primero completamente la sociedad para que después llegue el bienestar. Tampoco esperan que ello dependa de la iglesia, los políticos, el Estado o la suerte. La clave es el trabajo y esfuerzo de cada uno. Sin muchos sueños, dice Güell (2001), lo que importa es hacerse cargo de uno mismo, más aún cuando cada vez hay que hacer mayores esfuerzos para alcanzar oportunidades que cada vez se ven más lejanas. Para colmo, esas oportunidades están amenazadas por fuerzas que no manejan, fuerzas globales, macroeconómicas, gubernamentales. De aquí no puede sino brotar una sensación de incertidumbre y de incapacidad para encarar estas fuerzas.

En tales condiciones, la vigencia de cualquier pacto pierde fuerza aglutinadora porque su capacidad retributiva es menor, mientras simultáneamente crece la sensación de

inseguridad y de agobio. Como la sociedad no logra "justificar" su importancia, se instala la idea del esfuerzo individual como única respuesta posible para seguir viviendo y alcanzar las aspiraciones. Cuando esto acontece, se puede decir con seguridad que hay un déficit de integración o cohesión, cuyo responsable es la misma sociedad.

En efecto, la relación entre esfuerzos personales y la realización de oportunidades ni es obvia a primera vista, ni puede ser establecida de modo individual por cada uno (Güell, 2002). Es la sociedad la que construye relatos y sentidos donde afincan y encajan los relatos y sentidos individuales. Es también la sociedad la que define las rutas y los individuos registran en sus bitácoras el recorrido por ellas. Pero además los individuos deben experimentar que sus esfuerzos presentes implican recompensas futuras, a pesar de la distancia temporal entre el presente y la concreción de las oportunidades mañana. La educación sigue este criterio. Se requiere postergar las demandas de recompensas para avanzar en las estaciones y llegar a destino. Para ello, la existencia de un mapa que muestre la ruta y que señale que ciertas detenciones no son desvíos, es fundamental. Los mapas temporales dan sentido al esfuerzo y a las esperas. Sobre todo en escenarios de cambio acelerado que trastornan las certezas cotidianas que antes daban sentido de futuro. Los mapas mantienen la vista al frente (Lechner, 2002). Simultáneamente, los individuos requieren experimentar reconocimientos presentes que mantengan la esperanza y la autoestima. Si en los procesos de realización de oportunidades no se obtiene reconocimiento de la valía y eficacia personal, ese proceso pierde buena parte de su sentido (Güell, 2002).

De aquí la importancia de la vitalidad del pacto: éste asigna a la sociedad el rol de mediación de los sentidos co-

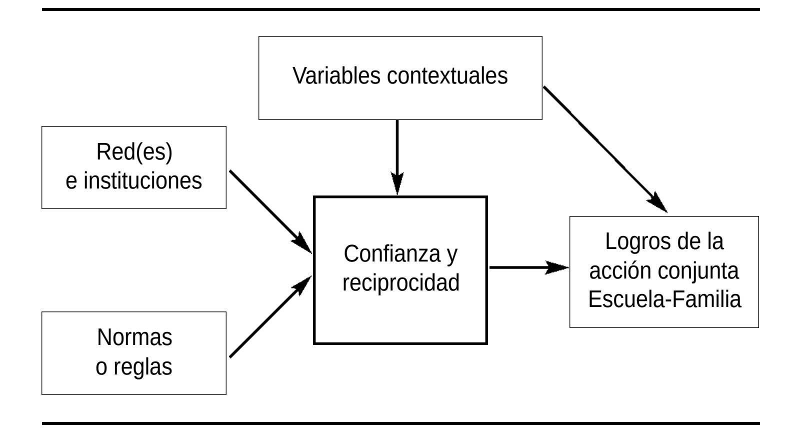
lectivos que integran porque en ellos se proyecta un futuro alcanzable para todos. Si la sociedad es incapaz de visualizar un futuro, se dificulta la legitimidad de pactos y sacrificios presentes para el desarrollo futuro: los beneficios son demandados ahora y aquí porque no existe sentido de futuro. Si la sociedad no reconoce autoría ni responsabilidad en la condición actual del entorno social y económico, resulta improbable que se descubra como actor con iniciativa y creatividad propias. Se produce una "desubjetivación social": la sociedad no se representa como un actor que pueda construir ciudadanía y democracia. Si no hay una "imagen objetivo" hacia la cual dirigir los esfuerzos, ni la sociedad toda ni los individuos en particular experimentan cotidianamente que sus esfuerzos valen la pena. Para ello se requiere conciencia y vivencia de un "nosotros".

La relación "escuela-familia" parece vivir un proceso similar: hay un déficit de sentido e integración que lesiona las confianzas entre las partes. Como se desprende de los juicios de los entrevistados, la vida en el barrio se ha visto afectada por la inseguridad, el temor y la desconfianza; es un clima social "tóxico", esto es, un escenario cuyo ambiente físico es ahora menos apropiado, donde la comunicación no alcanza a ser respetuosa y las personas son menos sensibles a las situaciones difíciles de las demás e incapaces de dar apoyo emocional en estas situaciones (Milicic y Arón, 2000); por lo mismo, se alimentan percepciones negativas o de escepticismo respecto de los otros. Algunos profesores llegan a culpar al crecimiento económico de ello. Sin discusión, se está frente a un debilitamiento del "*animus societatis*" que inevitablemente afecta la afección por la vida comunitaria y exacerba el individualismo y las relaciones de competencia.

¿Cómo influye esta desconfianza en la escuela, más

allá de lo cotidiano (¡que no es poco!), sino en lo más profundo? Al respecto, es posible postular que el pacto educativo está fundamentalmente construido sobre la confianza, es decir, supone una aceptación tácita de un otro extraño y de sus recursos, capacidades y 'moralidad' que hacen que la familia delegue en éste la formación de los hijos (y viceversa, que la escuela asuma una familia que cumple lo esperado). Es el nivel de confianza lo que mantiene vigente el contrato entre escuela y familia y, especialmente, la acción colectiva en el ámbito escolar. El cuestionamiento del pacto obedecería precisamente a la constatación de que la contraparte no está cumpliendo su parte de la "transacción", lo cual lleva a desconfiar del otro, a modificar las expectativas y, por lo mismo, las demandas. Si la escuela percibe que la familia no "prepara" al niño como espera, lo que se deteriora es la confianza en ella y, asimismo, el "ánimo asociativo" con la misma. Si, a la inversa, la familia advierte que las competencias adquiridas por los niños luego del paso por la escuela, tienen escaso valor de cambio, tiende a mostrarse crítica. La falta de confianza inocula desencanto: ¿qué sentido tiene esforzarse en colaborar con la escuela (o la familia) si no se obtiene lo que se espera?, ¿para qué plantear demandas nuevas o, más, para qué "poner más en la mesa", si la otra parte parece no interesada o incapaz de traducir estas demandas en recursos y disposiciones socialmente relevantes? La confianza entre escuela y familia está en crisis y, con ella, la posibilidad de acción educativa conjunta, porque confiar y ser confiable van de la mano.

El esquema siguiente puede ser útil para comprender el pacto educativo desde la perspectiva de la estructura de confianza y la acción conjunta que puede resultar cuando la estructura es saludable:



Fuente: Elaboración propia, modificado de Ostrom et al, 2003.

La confianza también puede ser entendida como una probabilidad subjetiva con la que un agente evalúa que otro agente o grupo de agentes realizará una acción especifica, es decir, la confianza permite que alguien realice una acción que puede implicar un riesgo de pérdida si el otro en quien se confía no actúa como se espera. La perspectiva del pacto educativo como una estructura de confianza permite, a la vez, argumentar por qué hoy ni la escuela ni la familia ven en el pacto una oportunidad para que ambas incrementen su bienestar. En principio, ello se dificulta porque la confianza no se sostiene a largo plazo, a menos que ésta se verifique con frecuencia suficiente en el comportamiento o desempeño de la persona (o institución) en la que se confía. Demasiadas veces los docentes reclaman por el desinterés del hogar en los asuntos escolares de su hijo; demasiadas veces las familias advierten que se les exige más para obtener una "rentabilidad" que no alcanza para transacciones sociales: los niños

tienen pocas oportunidades de acceder a un buen liceo y de ser reconocidos como inteligentes por la vía de buenas clases, esas que los niños traducen como las de profesores con disciplina fuerte y enseñanza que llega a todos.

Lo anterior puede tener alguna gravedad. Se supone que las situaciones de interacción repetida, como la del pacto "escuela-familia", son un indicio de una red densa y una forma importante de capital social, en tanto ambas han construido una reputación de confiabilidad (Ostrom et al, 2003). Pero cuando se preguntaba a las familias qué harían si pudieran elegir la escuela de sus hijos, la mayoría dijo que cambiaría a su hijo(a) a una escuela privada subvencionada; ninguna señaló que permanecería en la escuela; no eligen estrategias de mayor cooperación con la escuela quizá porque su expectativa de colaboración de la escuela tampoco es alta.

Las normas o reglas crean incentivos y castigos para que las partes de una transacción se comporten de una manera confiable. En el pacto educativo, las reglas no están escritas y su garantía de cumplimiento tiene tanto una raíz y dirección heterónoma como autónoma: es heterónoma porque los premios y sanciones los aplica la sociedad o el mercado. Si las partes lo hacen bien o no, lo sabrán por esta vía. Pero es autónoma, a la vez, porque las propias partes han incorporado mecanismos punitivos y de recompensa: la escuela suele normar desde el primer hasta el último día de clases; algunas familias guardan bajo el brazo el castigo en la forma del binomio "*voice and exit*", pero en escenarios de pobreza urbana, su presencia y peso son leves. Es que, además, como bien dicen Ostrom et al (2003), la calidad de una regla, una institución o un estatuto como formas de capital social (confianza) depende no sólo de su contenido sino, más críticamente, de cómo se aplica en la realidad.

El esquema antes sugerido señala precisamente esto: cuando en el pacto hay normas sólidas, las personas que confían conocen la estructura de incentivos a la que se enfrentan tanto ella misma como la otra parte en la que se confía, dadas: a) la naturaleza iterativa de la interacción; b) la existencia de otros miembros de la red e institucionalidad escolar (políticas, gobierno local) que observan el comportamiento recíproco de las partes; y c) las normas que regulan, premian y castigan. Un acuerdo tácito entre las partes que expresan confianza y reciprocidad, las estimula a comprometerse en acciones conjuntas "productivas" que, en el pacto educativo, tienen como resultado condiciones favorables de educabilidad. Por cierto, no basta ese "capital normativo", tampoco es suficiente la transacción repetida y ni siquiera la institucionalidad; es la interacción y configuración concreta de esta estructura (cuyo punto de convergencia es la confianza) la que determina la efectividad de la acción conjunta al interior del pacto.

El pacto educativo tiene sus cimientos en la confianza porque, finalmente, es un acuerdo entre personas (padres o adultos del hogar, directivos y docentes de la escuela) que ponen en juego su subjetividad. Por lo tanto, no pueden ser reducidos o asimilados a la institucionalidad, ni a la frecuencia de las interacciones, la influencia de los otros agentes de la red, o la posibilidad de premios y castigos. Es un atributo radicalmente personal: cada individuo que suscribe el pacto hace una apuesta que conlleva una carga de confianza en el otro en cuanto miembro de una clase o población determinada. Dicho de otra forma: cuando se suscribe el pacto, la familia confía más o menos en el profesor de su niño porque este profesor es o in-forma (da forma) nada menos que la representación social de escuela para esa familia. Por cierto, el

docente realiza igual esfuerzo de representación de la familia. Es decir, al momento de suscribir el pacto, se activa el "acopio de conocimiento" o "saber de fondo"[31] que los actores poseen y aplican en la producción de una interacción y, con éste, se comienzan a prefigurar las expectativas sobre dicha relación. Prefiguradas las expectativas, se despliegan disposiciones y comportamientos fundados tanto en la misma subjetividad, como en las lógicas de integración y estrategia (para usar la taxonomía de Dubet y Martucelli). Una articulación de estas lógicas (disposiciones y cálculos estratégicos) es la que finalmente da cuenta de las decisiones sobre los grados de participación y reciprocidad necesarios o convenientes para los intereses de las partes.

La reciprocidad tiene a la confianza dentro de sí. Una persona que cumple con la norma de la reciprocidad es confiable. La información acerca de la confiabilidad de los demás es un aporte esencial para la decisión que tomará cada individuo recíproco sobre si coopera o no. Cuando la norma de la reciprocidad prevalece en una sociedad, implica que una parte significativa de los individuos de la misma son confiables (Ostrom et al, 2003). Es lo que Granovetter denomina "la fuerza de los lazos débiles" (Pizzorno, en Bagnasco et al, 2003; Ostrom et al, 2003), esto es, la confianza desplegada en la relaciones entre miembros de un red densa pero que no

[31] Giddens (2001) afirma que este "acopio de conocimiento" (noción propia de Schutz) contiene dos elementos analíticamente separables: el "saber mutuo" (los esquemas interpretativos mediante los cuales las personas constituyen y comprenden la vida social en tanto provista de sentido) y el "sentido común" (un cuerpo más o menos articulado de saber teórico al que recurren las personas para explicar por qué las cosas son lo que son y ocurren como ocurren, en el mundo natural y en el social).

comparten vínculos fuertes o cerrados como el parentesco o las creencias religiosas. El pacto educativo es una red cuyos lazos son débiles (dada la contingencia de la relación) pero que, en tanto las partes comparten significados y expectativas, en éste no hace falta asumir la presencia de un grupo cohesionado que intervenga a través de mecanismos de coerción, para asegurar la operatividad de la relación social entre familia y escuela. Los lazos fuertes pueden estar al interior de cada una de ellas, pero dichos lazos no impiden tejer otros fuera de ellas; por eso, entre ambas, los lazos actúan como puentes.

Se llega aquí a un punto que permite proponer una hipótesis: según sean los grados de confianza que cada una de las partes desarrolle internamente, será su propensión a establecer acuerdos con la otra parte y, por extensión, a suscribir y mantener con más fuerza el pacto educativo. Si esto es veraz, entonces se llega a la necesidad de interrogar a la escuela y la familia sobre la densidad de sus propias relaciones de confianza y reciprocidad. Pero aquí vale una advertencia: los lazos fuertes intrafamiliares que caracterizan a los hogares de las comunidades estudiadas no constituyen capital social para el pacto educativo pues suponen una cohesión que no puede darse entre escuela y familia. Como se desprende de las entrevistas a las madres, padres y abuelas de los niños y niñas contactados, los lazos fuertes clausuran o bloquean los accesos hacia afuera de las familias. De igual modo, las escuelas con identidad fuerte podrían cerrar sus puertas y regular sus relaciones desde sus propias referencias, lo cual a menudo no favorece la conversación con la familia. Y como, además, ambas están incrustadas en un territorio (espacio microcultural) y en una sociedad concreta (espacio macrocultural), hay que buscar en ambos espacios las causas y

razones de la calidad de la confianza en la escuela y la familia. El contexto del pacto parece marcar la diferencia al interior del pacto.

Según el PNUD (2002), Chile ha vivido un cambio cultural que se traduce en cambios tanto en las experiencias prácticas de convivir como en los imaginarios de dicha convivencia. Estas transformaciones han debilitado la imagen del "nosotros" que permite tejer lazos de confianza y cooperación social; además, ha revelado las complicaciones de las políticas para dar significaciones compartidas a los cambios en curso. Por lo mismo, a las familias y los docentes, la sociedad se les aparece de manera borrosa; lo que importa es lo concreto: la familia, la casa, la escuela, la cancha, el trabajo, la plaza y los amigos (Güell, 2001).

Una vez más: lo que está en crisis es la confianza y con ello se arriesgan los mínimos de integración o cohesión social. Utilizando un paralelo con los estados de la materia, ya se ha dicho que Chile parece una sociedad "gaseosa": presenta baja densidad, sus partículas son extraordinariamente desordenadas y chocan entre sí, y el espacio está mayoritariamente vacío. Para salir de este estado, "todos tienen que poner algo", necesitar algo del otro y tener algo que interesa al otro. Y a la manera de un "joint venture", se requiere constituir una "sociedad de riesgo compartido", donde aquellos que están más próximos a los márgenes o la periferia dejen de entregar más para mantenerse "adentro", y los que están más próximos al núcleo atenúen sus fuerzas de repulsión. Se requiere un nuevo equilibrio.

2. La complejidad actual de la educabilidad

"Esto ha venido dándose, yo creo que
con el progreso económico del país".
Matías, profesor y directivo de escuela

En el escenario estudiado, las condiciones materiales de vida han mejorado. Ello es reconocido por la mayoría de las personas entrevistadas. Pero este nuevo nivel de vida está desconectado del modo de vivirla, es decir, no hay la misma percepción de mejora en la calidad de vida, simplemente porque en lo cotidiano emergen los costos no previstos de este crecimiento o progreso económico en la forma de la delincuencia y el tráfico de drogas. La inseguridad y la desconfianza acompañan a la mayor disponibilidad de bienes o al acceso a una mayor exposición simbólica y consumo virtual por la vía de la televisión. Se suma a ello la ya consuetudinaria inestabilidad del empleo, cuando se trata de personas de escolaridad básica incompleta y escasa calificación laboral. A esta combinación de éxitos en los indicadores económicos y sociales acompañados del malestar y la disconformidad de la población, el informe chileno del PNUD 1998, la llamó, certeramente, la "paradoja de la modernización" (PNUD, 1999).

En esta tensión se afirma la tesis de la complejidad de la educabilidad. No se puede hablar de deterioro cuando se cruzan procesos de cualificación y desintegración que señalan un estadio distinto de antaño: si antes las vulnerabilidades o percepción de riesgo tenían una base material más elocuente y un componente subjetivo menos perceptible, hoy la condición de vulnerabilidad es inversa: tiene una base material que ha perdido peso y se pondera más la dimensión sim-

bólica. Así, hay muchos aspectos que sugieren mejoras en la educabilidad de los niños, pero algunos de estos atributos tienen un reverso que dificulta la tarea de la escuela. Basta recordar "cómo llegan" los niños a la escuela, según afirman profesoras y profesores: saludables, ganosos, con "personalidad", pero agresivos, exigentes y competitivos.

¿De qué está hecha la educabilidad?

El repertorio mínimo de la educabilidad es una primera conclusión que surge de los discursos de los profesores cuando se les pregunta por los cambios y las características actuales de los niños y sus efectos en su propio ejercicio de enseñanza. Es decir, es aquello que los profesores dicen que necesitan para poder enseñar. Tanto la nutrición como la inteligencia general ("normal") son factores que reconocen en prácticamente todos los niños; están suficientemente logrados por las condiciones generales de vida en el escenario y por la presencia de apoyos estatales en alimentación y salud. Se pueden agregar otros componentes materiales de la educabilidad (como la disponibilidad de textos y útiles escolares, la disponibilidad de bibliotecas escolares, cierto tipo de vestuario, etc.) y simbólicos (como las expectativas sobre la capacidad para aprender y el pronóstico de futuro, la asistencia a educación pre-escolar, las pautas de crianza con referentes de afecto y autoridad claros y la calidad de la relación "escuela-familia") pero se trata siempre de elementos espontáneamente poco mencionados por los docentes[32]. No aparecen como condición o requisito para la labor educativa de cada uno,

[32] Lo cual no autoriza para concluir que los docentes nieguen la importancia de tales factores.

acaso porque fueron incorporados al "piso de educabilidad" ya conquistado o porque, de tan próximos, se sitúan en el punto ciego de su visión o son invisibilizados de manera inconsciente. Sin embargo, sí mencionan con insistencia la necesidad de cierto encuadre institucional de los niños (acatamiento) que les asegure que los niños reconocen y respetan los límites y controles propios del orden escolar ("no se puede enseñar cuando hay desorden") y, con igual insistencia, la necesidad de un apoyo o acompañamiento visible de la tarea educativa por parte de la familia (esto es, que la mamá o la abuela acudan regularmente a la escuela para conocer los avances del niño, que se preocupen de que estudie o haga las tareas, que se interesen en lo que pasa con el niño en la escuela y no se limiten a asistir a una reunión mensual o, como dice una profesora, a dejar al niño en marzo e ir a buscarlo a fin de año).

Ahora bien, la demanda docente de enmarcamiento responde o se encuentra con un cambio en la forma concreta de la disciplina escolar. Los niños, de algún modo, cuestionan más la autoridad docente y, con ello, la pre-existencia de un conjunto de normas en la relación profesor-alumno. La autoridad del docente y de la escuela no es a priori, debe ser construida. El estatuto social de la escuela, por lo mismo, está abierto y sujeto al escrutinio de la familia, de los propios niños, de la autoridad local y la sociedad toda. Ello la obliga a justificar sus sanciones, a dirigir esfuerzos para conocer lo que la familia espera y sanciona; las normas deben ser codificadas en una suerte de conversación franca porque se trata de construir una relación donde la autoridad escolar es responsable, es decir, responde a sus dirigidos. Luego, la exigencia de un acatamiento disciplinario es también una petición de pistas y sensores para definir límites y sanciones.

Los profesores tienen un diagnóstico de los estudiantes y tienen un perfil del alumno y del niño que puede aprender como resultado de sus prácticas de enseñanza. Y constatan una brecha entre ambos. Este "delta", sin embargo, los lleva más a interrogar a los mismos niños, las familias y al barrio, que a revisar sus propias rutinas y supuestos. Ello no es inusual. Esta dualidad de fuentes está en la naturaleza relacional de la educabilidad, la cual, junto con atribuir a la escuela el diseño y los planos arquitectónicos de la educabilidad concreta, le exige las terminaciones y el visto bueno de la obra. Es decir, le exige el punto de inicio y de llegada. Y en un rol constructor relevante, pero sobre planos ajenos aunque no extraños, la familia define los cimientos, la obra gruesa y las ventanas de oportunidad de la educabilidad.

Es por esto que hay que incorporar al repertorio mínimo, o "portafolio", aquello que la familia y los mismos niños estiman fundamental para la escuela: la responsabilidad individual de cada niño –y detrás de ellos sus familias– en sus resultados escolares. Incluso en las familias se enfatiza que es cada niño el responsable; la escuela no lo es si da las oportunidades mínimas (que lo acoja y no lo expulse). Si le va bien o no, eso es cosa de cada niño. La escuela está de acuerdo con esta tesis pero, junto con señalar el compromiso del niño en sus estudios, refieren más a la idea del apoyo y la preocupación familiar.

Este conjunto de hallazgos tiene varias lecturas complementarias:

a) La "línea de base" de los requisitos o componentes de educabilidad es relativamente alta. En este escenario, el punto de partida asume la disponibilidad de una oferta

educativa con buena infraestructura, textos escolares para todos y docentes titulados que en general saben qué enseñar. Eso es un rasgo distintivo que obliga a destacar la demanda de "pertinencia cultural" de la educabilidad: para poner extremos, en contextos de pobreza dura, la educabilidad "pide más" materialidad; acá pide más recursos simbólicos (apoyo, responsabilidad, disciplinamiento).

b) La educabilidad verdadera tiene mucho de concreto y, en buena proporción, se juega antes y fuera de las aulas y los patios escolares. Si los hogares logran satisfacer el contenido mínimo de la educabilidad, la escuela estará en condiciones de responder a las expectativas puestas en ella.

c) La educabilidad verdadera no revela su ideología porque los propios actores no lo hacen, dadas sus disposiciones vitales ante la inequidad: o se acomodan o se distancian. Para quienes se acomodan, la mutación de la cotidianidad está afectando la calidad de la crianza y los hogares, donde la escuela debe aceptar que puede hacer poco frente a ello, excepto reorientar su quehacer y modular sus expectativas. En cambio, para quienes toman distancia del mundo de la vida, la complejidad de la educabilidad actual está dando cuenta de la nueva distribución de roles en el pacto educativo y con ello de la revisión del significado y la responsabilidad del individuo, la familia, la escuela y el Estado en la educación.

Como se dijo en el capítulo anterior, el repertorio de la educabilidad –desde la perspectiva inmediata de los profesores y las familias– no alude masiva ni explícitamente a cuestiones macrosociales que impliquen una crítica a la nueva configuración social (como sí ocurre en la afirmación de Matías so-

bre la responsabilidad del crecimiento en los problemas de la escuela), aunque sí reconocen el cambio en la cotidianidad, sobre todo por la emergencia de la droga y la delincuencia en el barrio. Es como si la familia y la escuela distinguieran entre ambos mundos o como si el relieve del nuevo contexto vecinal y social actuara como fondo escenográfico, no como coprotagonista. No ayudan a la educabilidad pero tampoco parecen obstaculizarla, se podría sostener. Ello, a manera de hipótesis, se puede deber a la baja asociatividad de la sociedad chilena: los chilenos mantienen una tradición de sospecha y desconfianza que los impulsa a crear estructuras inclusivas y clausuradas (la familia y la escuela, cada una con su propia legalidad). Por lo tanto, se tiende a ver la demanda concreta que resuelve el problema propio, sin vincularlo con los de otros. Es una modalidad de acomodación.

En cambio, una disposición crítica obliga a entender el repertorio como el resultado de la dinámica social vigente. Visto así, los factores de educabilidad (y sobre todo su distribución) que enumeran profesores y familias son el producto de las nuevas configuraciones sociales. En efecto, si se pregunta por el proceso para llegar a construir el factor "apoyo a la tarea educativa en el hogar", habría que remitirse a los mínimos de equidad y seguramente a brechas y trayectorias de equidad. Así, se puede sostener que la probabilidad de que un niño cuente con este elemento del repertorio (en calidad y cantidad) depende de otros factores como el nivel educacional de los padres (que al menos iguale el de los niños), la valoración y expectativa de la educación (que se reconozca la importancia del aprovechamiento de la experiencia escolar y que al menos se pronostique que el niño terminará la enseñanza media) y la disposición y disponibilidad de tiempo para compartir y dedicar a los niños en el hogar (lo cual supone que al

menos un adulto no trabaja en el hogar o que, si lo hace, es de manera parcial). Esto lleva a preguntar por la estructura de recursos y oportunidades que cada familia ha tenido: ¿hubo acceso oportuno a la educación en los padres?, ¿los niños fueron al jardín infantil y tuvieron una buena educación?, ¿las condiciones de nutrición de los niños en los primeros años fueron las adecuadas?, ¿hubo un adulto –madre– que asegurara estimulación afectiva temprana? Con las respuestas a estas preguntas se puede (re)construir cierta "trayectoria de equidad" que, a su vez, dará luces sobre la apropiación en cada caso de lo que Rawls llamaría "bienes primarios" y que aquí puede llamarse "mínimos de equidad". Pero muy luego se hace necesario insistir en las nociones fundadas en Sen, acerca de la "trayectoria mínima" y "libertad actual de realización" y reclamar por la necesidad de condiciones sociales para la educabilidad que compensen o corrijan las brechas de equidad generadas por las diferencias de origen.

De manera similar, se puede argumentar que la posibilidad de que los niños reconozcan límites y mecanismos de (auto)control en la escuela supone que previamente, en el hogar, existan criterios de clasificación y enmarcamiento fuertes o compatibles con los de la escuela. Ello puede ser posible siempre que se den las condiciones para que los adultos asuman responsablemente la crianza de los niños. Una vez más, la posibilidad de tener conciencia de la responsabilidad adulta en la crianza se debe concebir muy relacionada con trayectorias individuales de equidad (en los adultos y en el presente) o con el acceso a una estructura de oportunidades y recursos que contiene cierta escolaridad mínima, acceso a algún sistema de cuidado infantil, entre otras. Es decir, el repertorio de la educabilidad es el resultado de las condiciones sociales en que se configuró.

Parafraseando la reflexión de Fitoussi y Rosanvallon (1997) sobre la exclusión social, no puede hacerse como si los problemas o la complejización de la educabilidad no fueran sino la suma de desdichas individuales. Ella es el resultado de un proceso, de un estado social dado. De allí la imposibilidad de actuar sobre la educabilidad sin situarse por encima de la escuela y la familia. Para referirse a la educabilidad necesariamente hay que salir de la escuela y la casa, hay que mirar sus transformaciones en el contexto de las mutaciones socioculturales (fenómenos de nueva precariedad, sentimiento de inseguridad, fragilización del vínculo social) y de las reglas de juego para todos. Esta es la nueva realidad que informa a la educación.

El déficit de institucionalidad escolar y el exceso de socialización

Para comprender la distancia y tensión entre las demandas y expectativas de la escuela y las de la familia, se puede proponer la hipótesis de una cierta asincronía entre dinámica sociocultural e institucionalidad escolar. Es decir, la comunidad va más rápido que la escuela, lo cual produce un "déficit de institucionalidad". Dicho de otra forma: la familia, los niños, las relaciones, los significados, las mentalidades han cambiado en las últimas décadas y estos cambios no tienen aún la "traducción pública" o el correlato institucional requerido; la sociedad no se ha hecho cargo de ajustar la política y gestión escolar a la dinámica de la gente; no hay una total apropiación institucional (un proyecto, unas prácticas) que "capturen" el cambio de las representaciones y parámetros con que la familia y los niños leen y viven la experiencia escolar. Esto se diría que no es nuevo e incluso se expli-

caría por los nexos funcionales entre escuela y sociedad: la misión de la escuela aún consiste en cautelar tradiciones, discursos dominantes y status quo. Hasta en su versión más pro-activa (orientada a las nuevas demandas de una sociedad que recién se insinúa), la educación es vista como una agencia de desarrollo social que prepara para el futuro sobre valores sociales presuntamente consensuados que garantizan la integración social.

Por otra parte, de algún modo, la escuela es víctima de la denominada "opacidad social" sugerida por Fitoussi y Rosanvallon (1997): la sociedad es menos legible, más difícil de descifrar. Faltan portavoces y traductores. Por lo mismo, las categorías y herramientas de diagnóstico y análisis social empleadas por los docentes sirven cada vez menos para la gestión y pedagogía escolar.

Hay, no obstante, un tercer argumento para dar cuenta de este déficit de institucionalidad escolar generado por la velocidad de los cambios sociales. Se puede proponer que este desajuste es producido también porque la socialización extra-escuela es cada vez más lograda, en el sentido de que la familia y los medios como agencias socializadoras han "comprendido", producido y transferido las capacidades y disposiciones que se requieren para (sobre)vivir hoy en escenarios como el chileno. Es elocuente que las familias destaquen el papel de las responsabilidad individual de cada niño en sus resultados escolares; es asimismo decidor que algunas familias hayan dicho que cada uno debe rebuscárselas para sobrevivir, al punto que incluso un programa social es visto como una oportunidad para el desarrollo propio pero no para el

[33] Recuérdese cómo se enteró una madre entrevistada de la existencia del Programa Puente. Lo hizo por deducción, luego de observar cómo una vecina y

del vecino[33]. Todo ello es un aprendizaje individual con impacto social, una conclusión de cómo hay que conducirse hoy para sobrevivir y mejorar. La relación con la escuela se debilita porque la vida está en otra parte. Entonces, se ha producido un deslizamiento de las agencias de socialización. La escuela pierde relevancia pues el foco de la socialización ya no parece estar en la reproducción de mentalidades, sino en su "puesta en juego", es decir, en su concreción en el campo del consumo y del mercado. Por esto, la socialización exitosa está en el dominio de los códigos y distinciones que permiten ahora el despliegue de los recursos en beneficio propio.

En tal sentido, desde la escuela se puede hablar de "exceso" de socialización, en una idea expuesta por Gorz (a partir de Laville): la socialización es lo que constituye el problema. En la perspectiva tradicional, la socialización "coloniza" individuos, hace funcionales a los individuos a la sociedad en la que viven, se esfuerza porque éstos adquieran las competencias sociales y los comportamientos que los vuelven aptos para cumplir las funciones o los papeles que la división social del trabajo les define. Si esto aún es válido, aunque no lo sea del todo, se puede decir que una vida construida sobre la responsabilidad individual y las relaciones de competencia es bastante adecuada a la matriz sociocultural chilena, de suerte que se puede sostener, con Gorz, que la aptitud para la autonomía y la responsabilidad (que aquí toma la forma de "individualismo negativo") sería el resultado de una "socialización lograda", es decir, el individuo-sujeto sería el con-

luego otra habían puesto un "negocito" o vendían algo… ¡pero ninguna le dijo que esto también era posible para ella! Recuérdese también cómo un jefe de hogar comparte la reflexión colectiva acerca de la inconveniencia de compartir ayudas o beneficios: "¡puta, si viene el otro, van a venir todos!"

junto de las capacidades, competencias y comportamientos sociales que la sociedad enseña al individuo para hacerse producir por él (Gorz, 1998)[34].

Como dice Tenti, "las cosas existen y se hacen sentir" (Tenti, en Altamirano, 2002) y la familia que debe asegurar cotidianamente su supervivencia, las siente aún más. Es este exceso de socialización el que podría dar cuenta de fenómenos de baja educabilidad, porque la socialización primaria que espera la escuela de sectores pobres desde hace rato que no acontece. Ella experimenta el síndrome del amputado: como a éste le duele el miembro amputado, a la escuela le duele la socialización que ya no tiene.

Es de este modo que debe entenderse la tesis de Tedesco acerca del déficit de socialización (1995): sólo desde agencias que, como la escuela tradicional, se construyeron sobre una socialización hoy fantasma, es que se puede hablar de déficit. Desde la escuela de cara a la socialización actual, el déficit deviene exceso. ¿Por qué no "déficit de socialización"?[35] Porque esa expresión sugiere que la socialización es siempre virtuosa: la socialización aseguraría una cohesión mínima que hoy se ha perdido precisamente por la debilidad o pérdida de eficacia de las agencias socializadoras –familia y escuela– en la transmisión de valores y pautas culturales de

[34] La evolución de las mentalidades es acelerada por la del entorno social que, en sí misma, es acelerada por la de las mentalidades. He aquí el "bucle recursivo": los efectos engendran la causa que los engendra (Gorz, 1998).

[35] La idea de "déficit" presenta además un riesgo: tiene un aire nostálgico que evoca los buenos tiempos en que "las cosas estaban en el lugar que correspondía", vistos desde el parecer de quienes estaban a gusto en esa sociedad; la idea de "exceso", en cambio, tiene una carga valorativa que critica la sociedad actual sin que de ello se siga necesariamente un reclamo por recuperar la socialización de antes.

cohesión social (Tedesco, 1995). Aun estando de acuerdo con este diagnóstico global, la pregunta es de qué cohesión se habla: ¿cuál es el tipo de cohesión que precisa la sociedad chilena para ser exitosa en el marco del proyecto que hoy se presume dominante? La cohesión mínima necesaria en Chile parece ser de verdad mínima, por debajo de los umbrales que se adivinan en la idea de déficit de socialización. La socialización asegura la transmisión de valores y pautas culturales adecuadas a la sociedad que las genera; si prima el individualismo, entonces la densidad de la cohesión es distinta de aquélla que se requiere en una sociedad más cercana al Estado de Bienestar.

Por otra parte, se puede postular que la densidad de la cohesión puede variar según la sociedad a la que remita. En el caso de Chile, y quizá con mayor fuerza en sectores de pobreza urbana, las nuevas identidades[36] se explicarían en parte por la "acomodación existencial" que internaliza y justifica una distribución de oportunidades y recursos que predispone hacia un "individualismo negativo" y debilita la referencia a otros[37]. Tal hipótesis tiene fuerza pero debe ser ponderada por las muestras de solidaridad recíproca que se

[36] En el sentido destacado por Larraín (2001) para este concepto, a saber, una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. La identidad refiere a la manera en que los individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse –'identificarse'– con ciertas características. Esta lectura resulta pertinente aquí porque hace de la identidad un atributo abierto, mutable e influido por las expectativas sociales.

[37] No cabe duda que pobreza, desigualdad y exclusión son conceptos próximos y hasta superpuestos, pero donde hay desigualdad no siempre hay pobreza con la misma brutalidad. Se puede ser menos pobre y, a la vez, estar muy lejos de aquellos que no lo son. Se puede ser pobre y no ser excluido: la percepción de pobre y la condición objetiva de pobreza no siempre coinciden.

conocieron en el trabajo de campo y que no son extrañas en los sectores populares. En otras palabras, la pobreza y la marginalidad social generan un sentimiento de vulnerabilidad que, como afirma Larraín (2001), acostumbran a los individuos a pensar que están en un mundo hostil e injusto. Frente a este diagnóstico, caben tres respuestas básicas: una épica solitaria y de lazos fuertes (encarar individualmente el mundo con las herramientas a la mano y las que se puedan conseguir en el "núcleo duro" de confianza –la familia y grupos de pertenencia como la iglesia–), una épica fatalista (el esfuerzo personal nunca garantiza resultados; todo lo que le pasa a cada uno tiene que ver con su destino o suerte) y otra épica solidaria, donde la conciencia del límite de los esfuerzos individuales activa la fuerza de los "lazos débiles".

La subjetividad que emerge: responsabilidad individual y desconfianza social

La subjetividad se relaciona con la construcción de sentido, con la capacidad de pensar el mundo y entenderlo. Para ello, las personas acuden a referencias culturales que incorporan en sus relatos y que les permiten comprender (o justificar) lo que hacer ante sí y los otros. El relato explica a cada uno el sentido de su vida en sociedad, su lugar y las formas válidas de transitar en ella. En buena medida, las personas se esfuerzan por hacer del "sistema" (la sociedad) su "mundo de la vida" (la comunidad, el entorno próximo) y el relato contiene los significados que hacen creíbles o veraces los esfuerzos individuales cotidianos de inserción en la sociedad.

La idea de la "internalización" o "subjetivación" de la desigualdad sirve para introducir la tesis de la responsabilización individual, tan presente en los niños y madres entre-

vistadas. De algún modo, es una suerte de rebelión al "pronóstico por origen" que lleva a aceptar pasivamente la propia condición como un dato inmutable; los niños y las familias se aproximan más bien a la "épica solitaria de lazos fuertes", donde el fracaso tiene responsables que se identifican con el mismo niño o su familia. En su versión negativa, esta es la tesis de la "culpabilización" de los sujetos, a saber, el propio individuo, luego de evaluar retrospectivamente sus acciones, sanciona sus desempeños o los califica como insuficientes ("si no logro insertarme, si no soy educable ni empleable, es porque no hice los esfuerzos suficientes, soy culpable de mi fracaso"). Pero las familias y los niños no se resignan; son conscientes de su precariedad y eso les asusta o preocupa. No se avergüenzan de su pobreza y, por lo mismo, no niegan su condición ni creen en una extrema carencia de valor de sí mismos. Quizá por ello tampoco suelen caer en fatalismos, aunque caben notas de desesperanza por la relativa conciencia de una realidad social sin control.

La configuración de las relaciones en los hogares tiene sin duda efectos en la subjetividad del niño. Es posible que la familia hoy se justifique más por la necesidad de felicidad y bienestar, que por relaciones de autoridad o legalidad del vínculo. En contextos de pobreza no es distinto: las parejas se mantienen unidas en tanto cada uno concrete la felicidad que esperaba; los hijos pueden vivir con las abuelas o con los "tíos" o "tías" (la nueva pareja de la madre o del padre), si ello les pronostica mayor bienestar. Pareciera que se ha legitimado la estrategia de búsqueda de la felicidad o bienestar personal mediante el distanciamiento de aquellos a los que se está unido por el vínculo sanguíneo. En la población o el barrio, este patrón de convivencia es visto con normalidad, sin generar reacciones visibles de crítica o rechazo; en la escuela,

sin embargo, se preguntan por sus efectos en el niño. Los niños incorporan este nuevo patrón de relaciones adultas en su crianza: si antes los abuelos –siendo infantes– habían sido encargados a familias para su cuidado o para un mejor porvenir, lejos de sus padres de sangre, hoy no pocos niños ven que sus padres reclaman e implementan nuevas oportunidades afectivas sin que la presencia de los hijos bloquee estas opciones. Es complejo suponer que ello sea necesariamente perjudicial para los niños, lo que es obvio es que no pasa inadvertido en sus biografías.

Asimismo, se puede decir que el barrio pobre nunca ha sido el espacio para concretar el ideal de buena vida. Pero hoy lo es menos, en particular por la segregación residencial y la concentración de bienes culturales y materiales en distintos sectores de la ciudad. La aspiración de desarrollo personal y bienestar material hace ya mucho que obliga a dejar el barrio de origen. Sin embargo, el mismo aún conservaba su estatus de espacio seguro y tranquilo. Hoy, familias y niños también comparten además el sentimiento de vulnerabilidad frente al otro desconocido como generador de miedo en el barrio. La desconfianza llega a ser una nota de identidad colectiva y se impone la selectividad de las relaciones en el barrio: se eligen los amigos en el barrio y la escuela; cuando no es posible, se intenta el cambio de escuela y de barrio. Se puede sugerir la emergencia de una tolerancia selectiva o la preferencia por relaciones electivas y selectivas: hay una intolerancia relativa a los vecinos que molestan o cuyo estilo de vida es diferente; se desconfía de ellos. Esta tolerancia selectiva puede ser la otra cara de un comportamiento, consistente en querer elegir a las personas que se frecuenta y en no dejarse imponer sus relaciones por su entorno más inmediato (Galland, en Bajoit, 2003).

Por otra parte, en los adultos y niños parece estar en curso una mutación o “ablandamiento” ético que lleva a aceptar situaciones que antes resultaban conflictivas o bien intolerables: la delincuencia y el tráfico de drogas como formas de “ganarse la vida”, y el consumo de drogas entre padres cuyos hijos asisten a la escuela, se “normalizan” cada vez más. Es una ética situacional que acompaña el mensaje del éxito por la vía de recursos que la sociedad en cuanto sistema cuestiona, pero no el mundo de la vida. Esta tensión vital entre hacer lo que la sociedad espera y lo que es aceptado en el entorno en el que se vive, produce escepticismo y/o la desvalorización de la escuela.

Al mismo tiempo, se debe recordar que el pacto ”escuela-familia” tiene uno de sus apoyos en cierta identidad colectiva, ciertas “marcas sociales” (en este caso, familias pobres, de baja escolaridad, con empleo precario) que son incluidas en el pacto. Cuando los individuos y sus referentes cambian, las marcas sociales siguen dicho cambio. Algunos de los pobres ya no se aceptan como pobres, niegan su condición y esconden sus marcas (se visten con ropas “de marca”, compran equipos electrónicos costosos, imitan las fachadas de casas acomodadas, etc.); por lo mismo, no se reconocen en el pacto. En la escuela ocurre algo parecido: prácticas como el cobro a las familias aparecen reñidas con el entorno, como si la escuela quisiera dejar de ser del barrio. No hay identidad reconocible en el sector, hay que buscarla fuera. El punto es que cuando cambian las identidades, cambian también las expectativas y, por simple consecuencia, el pacto debe hacerlo. Por lo tanto, constatar trizaduras en el pacto “escuela-familia” resulta preocupante. El pacto tiene sentido en tanto asegura cierta expectativa razonable de éxito en la tarea de integración simbólica, esto es, en la provisión, adop-

ción y práctica de códigos y distinciones propios de la sociedad. Escuela y familia hacían lo suyo en el marco del arreglo institucional suscrito. Roto el pacto, o simplemente cuestionado, ¿quién y qué transmite?

En otra perspectiva, la (auto)exigencia de responsabilidad y la desconfianza como rasgos identitarios de los niños y sus familias, evidentemente pueden tener consecuencias en el pacto educativo. Si la cohesión es baja, adviene un déficit de mapas o proyectos colectivos que den consistencia y coherencia a la complejidad de la realidad social (Lechner, 2002; Güell, 2002).

La relación "escuela-familia" se construye sobre el supuesto de que la acción conjunta es más efectiva que la acción individual. Ello no es posible sin una cartografía común. Pero quizá tampoco es posible esta cartografía porque la misma sociedad, como los mapas de hace siglos, tiene zonas ignoradas o que no exploró suficientemente dados sus acelerados cambios en las últimas décadas, y los actores se ven obligados a imaginar fronteras y dibujar accidentes geográficos sin certezas. Bajoit (2003) propone cuatro modelos culturales ideal-típicos que pueden ser útiles para discutir lo anterior: cuando lo que invade las conciencias es el temor a las otras colectividades y cuando la principal necesidad es la seguridad física, la sociedad adopta un modelo del tipo "securitario"; cuando lo que más preocupa a las colectividades es su tranquilidad moral, se opta más bien por un modelo "místico"; si la colectividad está preocupada preferentemente de protegerse de la naturaleza y de asegurar el bienestar material, su preferencia irá a un modelo cultural de tipo "técnico"; y si su principal motor es el desarrollo de los individuos, se inclinará hacia un modelo "identitario". A partir de estos modelos se puede postular que en Chile se estaría gestando o

instalando un modelo cultural identitario sobre bases incompletas puesto que aún no se alcanzan los grados de bienestar colectivo que vienen con el progreso (entendido como dominio sobre la naturaleza). Este modelo identitario se advierte en la tendencia a destacar lo que es útil para la autorrealización de los individuos y conforme a las exigencias de su independencia personal. Las relaciones sociales tienden a la instrumentalidad y el cálculo; las conductas necesarias para la vida colectiva son aquéllas que tienen legitimidad cultural y que, a la vez, señalan los recursos y activos útiles tanto para "ganar un lugar" como para salir del actual.

3. Políticas sociales y gestión local

En el estudio, las políticas sociales muestran características nuevas y tradicionales. De una parte, en el Programa Puente se puede reconocer el intento de implementar políticas sociales de "segunda generación", es decir, iniciativas que no sólo entreguen "un producto" a los más necesitados, sino que además se propongan involucrarlos en el proceso de mejoramiento de su calidad de vida. El supuesto es razonable: se espera que en la medida que la gente se siente parte de un entorno y respetado dentro de él, se responsabiliza de lo que sucede ahí. En otra lectura, se trata de esfuerzos gubernamentales que se instalan sobre esa subjetividad próxima al individualismo emprendedor: cada beneficiario finalmente debe legitimarse como tal; si no lo hace, deja de percibir el apoyo.

Dicho de otra forma, la política impulsa un modelo de gestión tras la búsqueda de eficiencia y eficacia e introduce elementos de racionalidad económica y lógica de competen-

cia en las políticas sociales. Sólo son objeto de beneficios aquellos individuos que acreditan un “empoderamiento mínimo” que, ciertamente, no surge de manera espontánea: supone una disposición hacia adelante (*pro-yecto*) que implica tomar distancia de sí mismo. Como sostiene Bajoit (2003), para beneficiarse de la solidaridad ya no basta tener una necesidad reconocida; es preciso ser “socialmente activo”, mostrar autonomía y civismo, probar que se hace todo lo posible por tratar de salir de la dependencia social y de la necesidad de ayuda. Es una política exigente que requiere de individuos que pueden mirarse críticamente, construir un relato sobre su biografía y proponerse una solución que integra los beneficios de la política. El sentido de la política es hacerse prescindible o “mínima” mientras empodera al individuo[38].

El riesgo de este modelo de gestión es que finalmente termine por deshilvanar el pacto social que se ha empezado a tejer desde la década pasada: si los individuos debe constantemente acreditar su disponibilidad para salir de la pobreza, quizá lleguen a prefigurar una política que no considera a las comunidades como un agente potencial de la política social, sino como parte del entorno pasivo. Son los individuos los que tienen la palabra, las comunidades no.

Un segundo rasgo marcado de la política es su focalización. Las diversas iniciativas centran su acción en una po-

[38] Bengoa (1996) concluye que con este esquema las políticas sociales y la pobreza misma se privatizan. La responsabilidad de los pobres reside en ellos mismos y en las decisiones que tomen los privados sensibilizados por la piedad, la solidaridad o el altruismo. Su tesis avanza más: advierte que lo anterior es parte de un proceso concomitante iniciado por la privatización de la economía en el ámbito productivo y reproductivo y seguido por el surgimiento de una nueva filantropía, de un nuevo sistema de hacer el bien.

blación objetivo identificada centralmente sobre la base de índices de vulnerabilidad social. En la escuela, como es obvio, se incluyen variables de resultados educativos de la población escolar. La condición de "escuela focalizada"[39] no emerge aquí como un estigma ni para los docentes ni para las familias, seguramente porque ya no es una experiencia nueva. Antes bien, el caudal de recursos que supone ser "focalizado" es recibido sin resistencias.

Por otra parte, las políticas educativas mantienen su dependencia central y, a juzgar por las expresiones de los entrevistados, la gestión local tiene su foco en la ejecución presupuestaria, con pocos indicios de iniciativas locales. Antes bien, la gestión local de la política es prácticamente desconocida –cuando no criticada– por las familias y las escuelas. Más remota aún es la posibilidad de una articulación de políticas sectoriales.

Una vez más hay que retomar el argumento de la baja cohesión social. La posibilidad de gestionar localmente las políticas pasa por contar con una comunidad organizada o con forma institucional. Ella es la que potencialmente puede ser agente de implementación y gestión de políticas intersec-

[39] Al respecto, una consideración que cabe hacer en cuanto a la focalización educativa es la siguiente: la comprensión de las escuelas focalizadas como aquéllas que atienden una población escolar de riesgo educativo o vulnerable sugiere una atribución de causa a la focalización: los bajos resultados se relacionan más con las características de los niños. Dicho de otra forma, las condiciones de educabilidad de los niños no son las que esperan en la escuela. Se puede estar de acuerdo con esta aseveración, pero a condición de agregar que la focalización incluya explícitamente que el riesgo educativo no es sólo por los niños, sino también por las características institucionales de la escuela y de la capacidad y compromiso de sus profesionales, en tanto su configuración puede influir negativamente en la calidad de los procesos de enseñanza y en las relaciones pedagógicas con los niños y sus familias.

toriales. La comunidad "informal", "próxima", aquélla de "carne y hueso", del barrio o la calle en que se vive, es imprescindible para la pertinencia de las acciones. Actúa como el humus sobre el cual es sembrada la política social: es esta comunidad de la convivencia diaria la que permitirá preguntar por la calidad de las relaciones de pares, las potencialidades de la formación de redes informales para ayudar al vecino, para cuidar a los niños mientras juegan, para plantear a la municipalidad la necesidad de más policías cerca, un consultorio, un jardín infantil, etc. Pero, en tanto inorgánica, resulta insuficiente para la gestión de políticas. Por lo mismo, en la gestión local de políticas se incluye a los grupos organizados (junta de vecinos, club de barrio) y al tercer sector (las ONGs) como instancias inicialmente "empoderadas" o que ya constituyen "capital social". El problema es que estas organizaciones han perdido convocatoria y no aglutinan a las familias[40].

Cuando la desconfianza atraviesa las relaciones interpersonales, o cuando el temor la restringe a círculos con clausura operacional, es evidente que la gestión local de la política pierde consistencia y viabilidad. Pero, además, la desconfianza y la vulnerabilidad social bloquean la posibilidad de compartir con otros las oportunidades que cualquier política ofrece: para que los recursos gubernamentales –gestionados localmente o no– lleguen a quienes van dirigidos, es

[40] Con ello, se arriesga incluso la vigencia de nuevos espacios de ciudadanía. Garretón (2000) afirma que la ciudadanía en esta nueva matriz sociocultural chilena se define en referencia a nuevos campos de la vida social, en espacios diversificados de poder y de menor densidad organizacional. El espacio local es uno de éstos y ser ciudadano no implica reconocimiento y reivindicación frente al poder del Estado; la ciudadanía se juega en la pertenencia a campos como el género, la edad, la etnia, la esfera local, entre otras.

necesario que éstos reciban al menos la información básica al respecto. Saber qué, cómo y con qué se accede a la política requiere canales de comunicación expeditos[41].

4. A modo de cierre

"El verdadero riesgo país está en la desigualdad".
Roberto Pizarro,
en revista *El periodista*, mayo 20 de 2004.

Del mismo modo que Fitoussi y Rosanvallon (1997) dicen sobre la sociedad, la educación debe comprenderse a partir de su eslabón más débil. En esta perspectiva, no tiene mucho sentido afirmar que la educación está mejorando porque las escuelas están mejor dotadas, los profesores mejor pagados y los niños cuentan con más textos. Todo ello resulta insatisfactorio si los resultados de las escuelas de sectores pobres

[41] ¿Qué le da viabilidad a la gestión local de las políticas? Pareciera que, si se puede hablar de etapas para ello, se requiere avanzar en las siguientes: información, acompañamiento y movilización, control social y responsabilización de las agencias ante la comunidad. La "información" es el piso: saber qué, cómo y con qué es la etapa 1 del "empoderamiento". Se debe lograr que la comunidad conozca las posibilidades que se despliegan desde el Estado y genere capacidades para hacerse cargo o "apropiarse" de ellas. Dicho de otro modo, las personas deben conocer la oferta de políticas sociales y los espacios disponibles para ello y además saber qué requieren ellos mismos. Dicho "saber", junto con los apoyos necesarios, dará paso a la "movilización" o la generación de una "demanda calificada" que, más temprano que tarde, ejercerá el "control social", entendido como el ejercicio del derecho a exigir información y eficiencia en los gestores locales (municipales, provinciales) de las políticas; después, en un estadio ya avanzado o de "madurez local", la comunidad debiera exigir la "cuenta pública" o la rendición de cuentas y la responsabilización.

siguen persistentemente rezagados y las brechas de equidad no se acortan. Afirmar esto no es una actitud auto-flagelante, puesto que es justamente esta “excepción” del mejoramiento en las escuelas y niños pobres la que constituye el problema medular de la educación.

En la perspectiva de este trabajo, son las diferencias de educabilidad atribuibles a características evidentemente modificables de la sociedad y la escuela las que están en el núcleo del problema de la educación. Es posible invertir más y mejor en las escuelas y niños pobres, es posible hacerlo si se reconoce que todos son educables y que las condiciones para enseñar y aprender en la escuela tienen un componente subjetivo, extraescolar y social que no puede ser ignorado por las políticas. Tanto la segmentación residencial, las formas asociativas de las comunidades, la seguridad y confianza en el barrio, las representaciones de las familias sobre la escuela y su participación en la gestión de los aprendizajes de sus hijos, la escolaridad de los padres e incluso las pautas de crianza en el hogar, son objeto de política y, por lo mismo, modificables. Si las iniciativas que buscan intervenir en los saberes docentes y en sus prácticas de gestión, curriculum y didáctica en la escuela, se articulan o asocian con otras que abordan dimensiones extraescolares como las antes dichas, se estará finalmente beneficiando a esos niños y escuelas.

En el escenario de estudio, donde la acción e influencia de las políticas sociales (y las educacionales, dentro de la escuela) efectivamente constituyen factores de educabilidad en tanto proveen apoyos y recursos que refuerzan la estructura de oportunidades de los niños y sus familias, todavía es posible hacer más. Si las políticas no alcanzan es porque su radio de acción sectorial deja fuera dimensiones que, de ser consideradas, coadyuvarían al objetivo de mejorar las condi-

ciones de vida de las familias y la educabilidad de los niños[42]. Dicho de otro modo: la contribución de las políticas se ve limitada por la baja presencia de "componentes de sinergia" con otras iniciativas (sectoriales o no) que influyen decisivamente en la configuración de la educabilidad. Es necesario, por lo mismo, intencionar la intersectorialidad y sinergia con otras políticas.

Pero la promesa de la intersectorialidad es aún lejana y quizá prematura. Acaso haya que comenzar por afinar los diagnósticos, conocer la demanda en profundidad, no subestimarla, y mejorar las coordinaciones entre la escuela, las familias y el municipio. La demanda es borrosa: qué espera la familia de la escuela y viceversa admite más de una respuesta, depende de las experiencias previas y de las expectativas futuras. Es necesario pensar políticas que reconozcan la situación actual de la escuela y la familia, no por separado, sino en relación. Ambas agencias viven intensas transformaciones porque sus integrantes están concentrados en la tarea de resolver las tensiones existenciales que les genera la incertidumbre e inseguridad cotidiana y, además, advierten señales confusas sobre lo que se espera de cada una, sea por la novedad del mensaje, sea por la desproporción entre la de-

[42] A manera de ejemplo, la ampliación de la jornada escolar no ha incluido a la familia y la oferta tiende a ocupar el tiempo de los niños con talleres cuya pertinencia es discutible. Integrar a la familia no implica necesariamente una mayor injerencia en la gestión, tampoco más reuniones o talleres para adultos; a veces puede bastar un diálogo que precise expectativas y demandas mutuas porque, al final, la relación "escuela-familia" está arraigada: en un caso, puede implicar generar espacios de participación donde los padres se informen y opinen sobre la marcha escolar; en otros, puede ser que una dirección fuerte y un dispositivo de información clave a las familias en un lenguaje llano y preciso. Cada comunidad resignifica, a su manera y desde su historia, las políticas.

manda y los recursos disponibles en cada una. Eso mismo les dificulta reconocerse, reconstruir su identidad porque, en definitiva, ambas agencias son hoy de identidades débiles: la frontera entre ser profesor y ser madre o confidente de los alumnos se diluye en la práctica escolar, porque la escuela es ya una institución de tiempo total, un lugar para vivir. No es aventurado, por tanto, postular la necesidad de políticas de identidad y subjetividad en la escuela que definan nuevos límites de acción y compromiso.

Ahora bien, cuando se plantea la necesidad de políticas de subjetividad se alude a la convicción de que el mejoramiento de los resultados en las escuelas más pobres pasa necesariamente por "habilitar" subjetividades: trabajar con y en las personas (mejorar su autoestima, ampliar su mirada, mostrar posibilidades a la mano, resituar el locus de control, convertir recursos en activos). Más todavía, para mejorar la situación educativa de los *menos* favorecidos hay que incluir acciones que influyan en las mentalidades de los *más* favorecidos (representaciones, conciencia de la injusticia, etc.) porque la desigualdad, como la pobreza, es un juicio sobre una relación; por lo mismo, esta imagen del otro y de sí mismo es la que modula la relación y la acción conjuntas. De aquí también que la política para escuelas en contextos de pobreza requiera aproximaciones que combinen dimensiones materiales y simbólicas. Las personas –para construir sentido– necesitan "habitar" la política a su modo. Ello sugiere políticas con diseños flexibles, que faciliten el empalme y el ensamble local.

Porque, por otra parte, tampoco es claro qué espera la escuela del municipio y viceversa. Los encargados de la administración educacional en los municipios parecen no haber incorporado un enfoque de gestión que supere el día a día de

la escuela. Pero tampoco parecen estar en condiciones de entrar a la escuela para participar legítimamente de la cotidianidad escolar, como podrían hacerlo su existieren equipos técnicos que presten apoyo a la escuela en didáctica, curriculum y gestión. Las políticas, consecuentemente, debieran definir una tipología de modos de relacionarse en el nivel local que reconozca los puntos de partida y las particularidades de cada relación y sus actores. Hoy las racionalidades e intereses de cada actor no coinciden ni convergen: las familias, los docentes, los directivos y los encargados municipales de la educación se mueven según racionalidades distintas. Precisar cuáles son y dónde están los puntos de convergencia es fundamental. Entonces, previa o simultáneamente con la intersectorialidad, es urgente una acción coordinada entre niveles y actores.

Un esfuerzo que excede al nivel local es el de las dinámicas en juego en el sistema escolar chileno. La transformación administrativo-financiera impuesta en la década de 1980 y asumida por los gobiernos democráticos impone un movimiento subterráneo que concentra los esfuerzos de las autoridades municipales y los directores de escuelas. La demanda de eficiencia económica y la reducción del déficit presupuestario perfilan un tipo de gestión municipal y directiva cuya racionalidad no coincide con la impulsada por la reforma educativa desde la década de 1990, la cual promovió e instaló un discurso técnico pedagógico que releva la pertinencia y relevancia de la acción docente. Ambas ruedas forman un engranaje con tendencia a la trabazón. Es tarea del Estado reducir la fricción y alinear ambas racionalidades en tensión.

Todo lo anterior porque, al final, la educabilidad es una disposición ética frente a la escuela y los niños. Como

señala Meirieu (en Astolfi, 1997), la tesis de la educabilidad es necesaria en el plano de las actitudes y los valores, en tanto abre un campo de prácticas que no tendrían sentido si no existiera dicho postulado. La educabilidad exige ser entendida como una tesis justa que abre ventanas de oportunidad para la imaginación pedagógica que no son posibles cuando se niega el postulado de la educabilidad. En consecuencia, no se trata de dar cuenta de la realidad, sino de transformarla.

Anexo

Aspectos metodológicos

La construcción del escenario: criterios, técnicas e instrumentos

Es necesario señalar aquí que el proyecto en que se enmarca este estudio considera un escenario en Chile definido como "comunidades residentes en zonas urbanas marginales beneficiarias de programas sociales" (o de "pobres en ascenso"), donde se advierta la influencia y efecto de las políticas sociales en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. En tal sentido, actúa como "grupo de contraste" de los otros escenarios latinoamericanos donde se presume un deterioro de las condiciones de equidad y cohesión y que, además, busca confirmar la hipótesis de la centralidad de las políticas sociales en la configuración de las condiciones de educabilidad en contextos de pobreza. El caso chileno debía contribuir a esclarecer el carácter relacional de los conceptos que vinculan educación y equidad social (educabilidad, socialización, etc.), y la integralidad con la cual deben trabajar las estrategias de acción en este campo.

Criterios generales de muestreo

El diseño de la investigación consideró los siguientes criterios generales:

1. El escenario debía ser un barrio de una comuna pobre que contara con al menos una escuela municipal en él. Para identificar la comuna se utilizó la encuesta CASEN 2000. Por "comuna pobre" se entendió una comuna con al menos un 25% de población por debajo de la línea de pobreza.

El barrio se determinó considerando:

a) La existencia de una escuela municipal cuya población escolar fuera beneficiaria de programas ministeriales en ejecución.
b) La escuela debía ser beneficiaria de JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), es decir, debía contar con un IVE (índice de vulnerabilidad escolar) superior al 50%.
c) La presencia de viviendas sociales construidas por el Estado en los últimos 10-15 años.
d) La presencia de servicios públicos en el barrio (consultorio, hospital, centros comunitarios).

2. Las familias debían ser residentes en el barrio, con hijos que asistan a la escuela municipal del barrio y que además sean beneficiarias de programas escolares y/o sociales.
   Para identificar a las familias se partió de la escuela. Se seleccionaron alumnos que cursaban sexto año básico que fueran beneficiarios de JUNAEB y/o cuyas familias hubieran completado la ficha de caracterización socioeconómica CAS. Las familias debían además ser beneficiarias de subsidios o programas sociales estatales/municipales (agua potable, pensión asistencial, FONASA –Fondo Nacional de Salud–).

3. Los niños debían ser de tres tipos:

a) Alumnos escolarizados "exitosos", esto es, alumnos que hubieran aprobado todos los cursos sin repetición y con calificaciones promedio en el tercio superior del curso.

b) Alumnos escolarizados "promedio", esto es, alumnos que hubieran aprobado todos los cursos sin repetición y con calificaciones promedio en los tercios inferiores del curso.
c) Alumnos escolarizados "con dificultades", esto es, alumnos que hubieran reprobado al menos un curso.

Un cuarto tipo de niño fue el escolarizado "con fracaso", es decir, el alumno que cursó el año anterior el grado correspondiente al grupo curso y que haya desertado.

4. Los docentes debían ser los profesores del curso correspondiente a los niños seleccionados. Se requirió que los profesores:

a) tuvieran una antigüedad de al menos dos años en la escuela;
b) hubiesen impartido clases a los niños al menos esos dos años en alguna de las asignaturas principales (Lenguaje, Matemática, Comprensión del Medio Social y Natural) o tuvieran la jefatura del curso respectivo.

5. Los directivos fueron: Director(a), Jefe(a) de Unidad Técnico Pedadógica e Inspector(a) General.

6. Las autoridades municipales debían ser el responsable municipal de los establecimientos educacionales y otras autoridades del sector social, del nivel municipal o provincial (o sus representantes). Se privilegió a quienes tuvieran un conocimiento cercano de las escuelas.

Sub-criterio 1: el atributo principal "comunidades beneficiarias de programas sociales"

El atributo "comunidades beneficiarias de programas sociales" se operacionalizó como "barrios en que la presencia del Estado se hiciera evidente a través de acciones y programas, tales como urbanización (calles, luminarias, áreas verdes) y construcción de viviendas sociales, provisión de servicios de salud, construcción y/o mejoramiento de escuelas, y entrega de subsidios directos e indirectos. Por esto último se incluyó de manera relevante la existencia en familias de beneficiarios de programas sociales.

El caso chileno se localiza en la comuna –eminentemente residencial y con población pobre– de San Ramón, situada en la zona sur de Santiago, en un territorio que incluye un sector tradicional y otro más reciente. El sector tradicional se ubica en el límite del cordón antiguo de Santiago (la avenida Américo Vespucio, que circunda la ciudad) y se caracteriza por viviendas de mayor data, generalmente de autoconstrucción en terrenos de mediana extensión, con hogares que incluyen varias generaciones y que permanecen en el mismo barrio, aumentando la densidad poblacional. En el barrio es reconocible la presencia del Estado, de manera especial en la construcción y funcionamiento de centros asistenciales de salud y de escuelas.

El sector reciente se constituye típicamente por viviendas sociales de escasa superficie, construidas masivamente en los últimos 10 años por el Estado fuera del antiguo límite urbano, en terrenos antes agrícolas y con escasa urbanización y habilitación para la vida en comunidad. Los hogares suelen agrupar a familias jóvenes, venidas de otros sectores de Santiago. Además de la notoria imagen de las viviendas

sociales, la presencia del Estado es elocuente en la construcción reciente del edificio de la misma escuela y de un hospital público a doscientos metros de la escuela, también de construcción muy reciente. Frente a ella se sitúan dos barrios: uno conformado por edificios de departamentos de viviendas sociales de alta densificación y homogeneidad, y otro de viviendas de autoconstrucción, irregulares y precarias. A pocos metros de la escuela, la avenida Santa Rosa atraviesa la comuna, sirve de límite con la comuna de La Granja y, a la vez, conecta a estos sectores con el centro de la ciudad.

Sub-criterio 2: la puerta de entrada al escenario o las escuelas como factor de factibilidad y acceso pronto

En términos prácticos, el diseño que se definió para responder a los objetivos del estudio consistió, primeramente, en la determinación de los establecimientos. Los objetivos específicos que el estudio se planteó para el caso chileno llevaron a optar por establecimientos educativos localizados en sectores populares que presentaran cierto "desarrollo" o "estabilidad" en sus condiciones de vida en función de políticas sociales que impactaran en su entorno. Es decir, se decidió trabajar con sectores empobrecidos pero no indigentes, en los cuales existiera un "mínimo de bienestar material". A su vez, se planteó que dichos establecimientos hubieran sido objeto explícito y sistemático de la política educativa.

Un segundo criterio de selección del escenario fue la factibilidad para acceder a los actores. Por esta razón, se tomó la decisión de trabajar con escuelas y comunidades que

participaban en otro proyecto patrocinado por la Fundación FORD, cautelando que se cumplieran los criterios antes bosquejados. Una variable analizada para este efecto fue la naturaleza del proyecto en ejecución y su eventual interferencia en la investigación. En el caso chileno, el proyecto aún ejecutado por CIDE se propone el desarrollo de competencias de gestión de los directivos y la implementación de un modelo de gestión que implica a la comunidad y a la entidad administradora de las escuelas. También incluye acciones de capacitación a docentes. Se tomó contacto con el equipo ejecutor del proyecto, se analizó el proyecto y se visitó las escuelas para observar algunas de las acciones en ejecución a cargo de este equipo. Dado el grado de avance e impacto del proyecto visto al momento de realización del trabajo en terreno, se estimó que era improbable que modificara las percepciones y representaciones de los actores escolares y que dicho impacto sería prácticamente nulo en las familias por cuanto éstos no eran sujetos directos de la intervención.

De un conjunto de cinco escuelas básicas municipalizadas que participaban en el proyecto CIDE, se seleccionaron dos que reunían el requisito de contar con jornada escolar completa, es decir, de ser objeto de una política educativa de envergadura (que refuerza el atributo de "comunidades beneficiarias de política social") y que además se formula con supuestos afines a los de la investigación: la extensión de jornada asume que un incremento en las horas de escolaridad de los niños es también un aumento de las oportunidades para aprender. Asimismo, la jornada completa mejora la posibilidad de los niños de recibir alimentación gratuita en el establecimiento, es decir, de ser beneficiarios de otra política social.

Sub-criterio 3: La historicidad de las condiciones de educabilidad o el problema de la representación del "antes-ahora" en los niños, las familias y los docentes

La investigación asumió que las condiciones de educabilidad han cambiado en los últimos diez o doce años, como efecto de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos experimentados en los países latinoamericanos. Sin embargo, la variación de las condiciones de educabilidad (y de la educabilidad misma) no resultaba sencilla de pesquisar simplemente porque no hay tipologías de "condiciones" y de "educabilidad" que den cuenta longitudinal de la complejidad de factores socioculturales asociados y porque muchos de estos factores son "nuevos" en el contexto latinoamericano.

En la investigación, la historicidad se debía reconocer en todos los actores. Para este efecto, dentro de cada una de las escuelas se decidió tomar como referencia un curso de sexto básico. Esta opción se fundó en las siguientes consideraciones generales respecto de los niños en tanto grupo curso: a) condensa seis años de recorrido escolar y se pueden captar las realidades y sentidos que ha tenido la evolución escolar de los niños desde los distintos actores hasta el momento; y b) es el último curso de "niños" puesto que la mayoría de los alumnos aún no entra a la pubertad y tiende a mantener categorías e intereses propios de la infancia. Al interior de cada curso, se identificó a los niños según su desempeño escolar ("exitoso" o "bueno", "promedio" o "normal", "con dificultades"). Seis años de escolaridad en una escuela implican además un cierto pronóstico de las posibilidades de continuidad y egreso de los mismos niños, perspectiva que tendría elementos para contrastar entre las escuelas.

Respecto de las familias, una vez hecho el catastro de todos los niños de los cursos seleccionados, se seleccionó a las familias que fueran beneficiarias de o postulantes a programas sociales de gestión central o local, y que además contaran con otros hijos que habían estudiado en la misma escuela. Este rasgo favorecería la posibilidad de comparar condiciones de educabilidad en distintas épocas, desde la percepción de las familias.

En los docentes, la historicidad se operacionalizó en "años de antigüedad en la escuela" y "años con el curso". Cabe señalar que tradicionalmente, en Chile, los profesores mantienen los mismos cursos por un ciclo completo (grados 1 a 4, ó 5 a 8 de educación básica) o sub-ciclos (dos años seguidos). El diseño de la investigación consideró la indagación en profesores de los cursos seleccionados y de aquellos que hubiesen hecho docencia en el mismo curso durante los años correspondientes al primer ciclo.

Sub-criterio 4: la integración de características educativas y sociales en niños y familias, desde la percepción del docente

Junto con lo anterior, se intentó incorporar características familiares y escolares que condensaran una mayor complejidad y que, por lo mismo, pudieran servir como criterios analíticos. De este modo, en la ficha de caracterización de los niños y sus familias se incluyeron las siguientes variables:

a) Género (hombre, mujer).
b) Rendimiento y conducta: en ambos casos, se solicitó a los

docentes que clasificaran a los niños en “buenos”, “normales” o “con dificultades” o “difíciles”.

c) Antecedentes de repetición escolar: se preguntó por los cursos y veces que habían repetido cada niño. Este dato sería útil para conocer la trayectoria escolar del niño y la política de la escuela respecto de los niños repetidores (retención o expulsión).
d) Procedencia escolar: pretendía complementar la reconstrucción de la trayectoria escolar del niño.
e) Historia familiar en la escuela: se operacionalizó como “existencia de hijos egresados o que hubiesen sido alumnos de la escuela en años anteriores”.
f) Situación familiar (dinámica y problemática): intentó relevar la existencia de situaciones familiares particulares que pueden influir en el clima del hogar y en la creación de condiciones para apoyar los aprendizajes de los niños en el hogar.
g) Condiciones económicas de la familia: se propuso categorizar a las familias en aquellas a las cuales “no les alcanza” (por tanto, tienen dificultades de subsistencia que pueden deteriorarse dada su inestabilidad), que “apenas llegan” (es decir, familias cuyos ingresos no les permiten sino subsistir y mantener las actuales condiciones de vida), y que “están bien” (esto es, muestran cierto grado de bienestar que las diferencia de sus pares).
h) Subsidios o ayudas estatales/municipales: se pesquisó la condición de hogar con integrantes beneficiarios de subsidios o programas sociales, para conocer la valoración que la familia hace de dichos aportes.
i) Alimentación escolar: preguntó por la condición del niño como beneficiario de desayuno y almuerzo escolar.

Técnicas e instrumentos

La técnica central para trabajar con las familias y docentes fue la entrevista en profundidad, apoyada en guías que se desprenden de la matriz metodológica formulada conjuntamente por los equipos nacionales. Se entrevistó a los profesores jefes de los cursos seleccionados y a uno de sus pares del curso del mismo grado. Los miembros de la familia que se entrevistaron fueron mayoritariamente las madres o abuelas, ya que eran ellas las que más estaban en las casas y también las que se encargaban de la relación con el niño y la escuela.

Se consideró además la realización de entrevistas grupales o grupos de discusión con los equipos directivos y los niños. Para el abordaje de las autoridades, se optó por entrevistas en profundidad.

El cuadro siguiente muestra la composición de la muestra teórica efectiva y las principales técnicas asociadas:

Sujetos	Técnica	Cantidad realizada
Familias	Entrevista en profundidad	12
Niños	Entrevista individual grupal	12
Niños	Catastro vía informante clave	70
Docentes	Entrevista en profundidad	4
Directivos	Grupo de discusión	6
Autoridades locales	Entrevista en profundidad	2

Criterios y procedimientos de análisis

Este estudio se basó en una matriz común para el trabajo de campo en los cuatro escenarios. En tal sentido, las categorías, criterios, dimensiones e indicadores de las mismas que intencionaron el estudio fueron previstas y favorecieron la sistematización y análisis de la información recabada. Con todo, en su operación para el escenario chileno se tomaron decisiones que interrogaron dicha matriz y sus categorías. Para ello, hay cuatro supuestos centrales íntimamente ligados en este análisis:

a) La comprensión de la realidad social tiene como punto de partida la comprensión de la "situación del actor", esto es, de su percepción y lectura de la realidad y de la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento presente; la percepción se fundamenta en la (re)interpretación que el actor hace de sus interacciones con otros, todo lo cual se apoya en el uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular.
b) Las personas actúan hacia las cosas según los significados (percepciones, valoraciones) que tienen de ellas; a la vez, estos significados surgen de las formas en que otras personas actúan hacia la persona en relación con la cosa: la cosa no tiene un significado en sí, su significado y "valor" es un producto de las interacciones sociales que cada una tiene con las demás cuando aparece la cosa. Son las personas cuando interactúan las que producen los significados de las cosas o de la realidad.
c) Por otra parte, todo actor ideologiza su discurso, es decir, dice más de lo que verbaliza. Por lo tanto, el análisis debía proponer una comprensión de los principios organiza-

dores que dan sentido al discurso que dicho actor efectivamente expresa. Sus dichos no revelan un único sentido acerca de sí mismo, sus acciones y decisiones; hay siempre un sentido implícito.

d) Finalmente, el actor habla desde un saber de fondo que tiene una estructuración siempre provisional y que, además, incluye un "punto ciego" que le obstaculiza el acceso a una comprensión global de su propia experiencia social, o simplemente una dificultad práctica para verbalizar lo que piensa. El análisis debe intentar construir una estructura de sentido que organice las relaciones que sugieren los elementos o unidades del discurso del actor y que, de paso, permitan reducir ese punto ciego.

A partir de estos supuestos, el método de análisis consideró los siguientes pasos:

1. Identificación de unidades de sentido que confirmaran o ajustaran las categorías definidas antes del trabajo de campo, durante la revisión de una o más de las transcripciones de las entrevistas y registro del discurso de los actores (profesores, directivos, familias, niños).
2. Selección de una de las entrevistas de cada actor para que actuara como registro base de las categorías confirmadas y de las emergentes.
3. Análisis de todas las otras entrevistas para identificar en los registros, las categorías saturadas o que condensan la mayor cantidad de registros en distintas entrevistas. Dicho de otra forma, las oraciones, párrafos o textos considerados se asociaron a una misma categoría que las incluye o sintetiza asumiendo que aluden o refieren al mismo significado.

4. Con aquellas categorías saturadas se construyeron relaciones de oposición y de equivalencia, proponiendo un modelo o esquema para ello (por lo general, con la forma de un cuadro de doble entrada). Se asume que este modelo o esquema estructura y da sentido a las prácticas o acciones que realizan los actores. Para ello, se privilegiaron los discursos cuyos significados aparecían contrapuestos binariamente (por ejemplo, valor instrumental o expresivo de la escuela; legitimidad o no legitimidad del cobro a las familias) y que, simultánea y exhaustivamente, remitieran a una misma categoría (en el ejemplo, valoración de la educación e incorporación de lógicas de mercado en la escuela, respectivamente). Para asegurar la exhaustividad, se incorporaron elementos teóricos de oposición, es decir, una nueva categoría que completara el modelo y, no obstante, que no fuera evidente en los discursos de los actores (ello explica que en algunos de los diversos esquemas propuestos, aparezcan "casillas vacías").
5. Paralelamente, se cruzaron los discursos de los distintos actores en aquellas categorías saturadas, ampliando el modelo comprensivo construido y formulando, a partir de éste, hipótesis o proposiciones que dieran cuenta de los discursos, sobre la base de los mismos criterios organizadores de estos discursos, en el entendido de que en ellos subyace el saber de fondo o estructura simbólica de la cual participan los individuos.

Referencias bibliográficas

Anaya, Amalia (2004), "Comentarios y reflexiones", en García-Huidobro, Juan Eduardo (editor) (2004), *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, pp. 236-240, Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo BID, Santiago.

Astolfi, Jean-Pierre (1997), *Aprender en la escuela*, Santiago, Editorial Dolmen.

Bagnasco, Arnaldo; Piselli, Fortunata; Pizzorno, Alejandro y Trigilia, Carlo (2003), *El capital social. Instrucciones de uso*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bajoit, Guy (2003), *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*, Santiago, Editorial LOM.

Belleï, Cristian (2003), "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?", en Cox, Cristian (editor) (2003), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, pp. 125-209, Santiago, Editorial Universitaria.

Bello, Manuel (2002), *Perú: equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la educación IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Bengoa, José (1996), *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*, Santiago, Ediciones SUR.

Brunner, José (2002), *Globalización cultural y postmodernidad*, Santiago, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Brunner, José y Elacqua, Gregory (2003), *Informe Capital Humano en Chile*, Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez, versión en formato PDF consultada el 24 de julio de 2003, en http://www.uai.cl/fset/index_temp.html?url=/p4_home/site/pags/20030528134519.html.

Carr, Stephen y Kemmis, Wilfred (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata.

Carrasco, Alejandro (2003), *Capital escolar del alumno como base simbólica del aprendizaje. Informe final de investigación*, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Desarrollo y Sociedad (PREDES), mimeo.

Cassasus, Juan (2003), *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago, Editorial LOM.

Coleman, James (1988), "Social capital in the creation of human capital", en *American Journal of Sociology*, vol.94, Suplement, pp. 95-120, The University of Chicago, Chicago.

Coleman, James (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press.

Coll, César; Palacios, Jesús y Marchesi, Álvaro (compiladores) (1993), *Desarrollo psicológico y educación*, tomo 2, Madrid, Alianza Editorial.

Comisión Económica para América Latina CEPAL (2000), *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Tomo II: Agenda Social*, Santiago, CEPAL/editorial Alfaomega.

Comisión Económica para América Latina CEPAL-Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, CEPAL/OREALC.

Corvalán, Javier (2002); "Comentario a: 'Chile: Equidad social y educación en los años '90'", en Navarro, Luis; *Chile: equidad social y educación en los años '90*, pp. 177-184, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Dubet, François y Martucelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Dubet, François y Martucelli, Danilo (2000), *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Filgueira, Carlos (2001), *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad en América Latina*, documento de trabajo CEPAL, serie Políticas sociales, Santiago, CEPAL.

Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Editorial Manantial.

Franco, Rolando (1996), *Los paradigmas de la política social en América Latina*, documento de trabajo CEPAL, Santiago, mimeo.

García-Huidobro, Juan (2002); "Comentario al libro: Navarro, Luis (2002): 'Chile: Equidad social y educación en los años '90, IIPE-UNESCO, Buenos Aires", Santiago, mimeo.

García-Huidobro, Juan Eduardo (2004), "Perspectivas", en García-Huidobro, Juan Eduardo (editor) (2004), *Escuelas de calidad en condi-*

ciones de pobreza, pp. 262-267, Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de Desarrollo BID, Santiago.

Garretón, Manuel (2000), *La sociedad en la que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*, Santiago, Editorial LOM.

Giddens, Anthony (2001), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.

Gorz, André (1998), *Miserias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Granovetter, Mark (1985), "Economic action and social structure: the problem of embeddedness", en *American Journal of Sociology, vol.91*, pp. 481-510, The University of Chicago, Chicago.

Güell, Pedro (1998); "Subjetividad social y Desarrollo Humano: desafíos para el nuevo siglo", ponencia en Jornadas de Desarrollo y Reconstrucción Global, ID/PNUD, Barcelona, Noviembre de 1998. Consultado el 29 de julio de 2003, en http://www.desarrollohumano.cl/publicaciones.htm

Güell, Pedro (2001); "Crecimiento económico y desarrollo humano: ¿aliados, enemigos o qué?", en *Revista Mensaje 504*, noviembre de 2001:pp. 22-26, Santiago.

Güell, Pedro (2002); "El rol del sentido colectivo: la señora María y las políticas públicas", en *Revista Mensaje 513*, octubre de 2002: pp. 24-28, Santiago.

Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (2000); *El gran eslabón*, Santiago, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Katzman, Rubén (1999), "Segregación residencial y desigualdades sociales en Montevideo", en http://www.siempro.gov.ar

Katzman, Rubén (2001), "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos", *en Revista CEPAL, nro. 75*, diciembre de 2001, pp. 171-189, Santiago.

Larraín, Guillermo (2001), "Crecimiento económico, ¿desarrollo humano?", en *Revista Mensaje 504*, noviembre de 2001: pp. 17-21, Santiago.

Larraín, Jorge (2001), *Identidad chilena*, Santiago, Editorial LOM.

Lechner, Norbert (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago, Editorial LOM.

López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos (2003); "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina", Buenos Aires, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO Buenos Aires, mimeo, versión PDF disponible en http://www.iipe-buenosaires.org.ar.

Meller, Patricio (1999), "El modelo económico y la cuestión social", en *Revista Perspectivas*, volumen 2, número especial: pp. 467-494, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial. Consultado el 27 de julio de 2003, en http://www.perspectivas.cl/Resnum_Especial.htm

MIDEPLAN (2002), *Orientaciones para una aproximación a las brechas de equidad*, documento de trabajo MIDEPLAN, Santiago, mimeo.

Milicic, Neva y Arón, Ana María (2000), "Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar", en *Revista Psykhe*, 2000, vol.9, nro.2: 117-123, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

MINISTERIO DE HACIENDA, Programa de evaluación de proyectos gubernamentales, "Programa de las 900 Escuelas. Ministerio de Educación. Informe final", junio de 2001, Santiago, mimeo. Consultado el 14 de junio en http://www.mineduc.cl

Moscovici, (1984), *Psicología Social*, Barcelona, Editorial Paidós.

Navarro, Luis (2002), *Chile: equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Navarro, Luis (2002b); "Evaluación de la gestión escolar", documento de trabajo Coordinación Nacional de Supervisión del Ministerio de Educación de Chile, Santiago, mimeo.

Navarro, Luis (2003), "La noción de 'educabilidad' como expresión de la demanda por un mínimo de equidad para la educación. Notas para una discusión", en *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, nro. 2*, diciembre de 2003, pp. 97-110, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Versión en formato electrónico disponible en http://www.foroeducativo.org.pe

OEA./Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002), *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre-edad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina,* Buenos Aires.

OECD Organización Europea para la Cooperación y Desarrollo Económico (2003), "Revisión de la política educacional en Chile. Informe", documento electrónico formato PDF.

Ostrom, Elinor y Ahn, T.K. (2003), "Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva", en *Revista Mexicana de Sociología, año 65, num.1*, enero-marzo, pp. 155-233, México, DF.

Ottone, Ernesto y Pizarro, Crisóstomo (2003), *Osadía de la prudencia. Un nuevo sentido del progreso*, Santiago, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Pizarro, Roberto (2001), *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, documento de trabajo CEPAL, serie Estudios estadísticos y prospectivos, Santiago, CEPAL.

Pizarro, Roberto (2004), "El desafío de la desigualdad. El verdadero riesgo país", en *Revista El Periodista, año 3, nro.62*, jueves 20 de mayo de 2004, pp. 19-21, Santiago.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (1999); *Desarrollo Humano en Chile 1998*, Santiago, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2002); *Desarrollo Humano en Chile 2002. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.

Putnam, Robert (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of american community*, New York, Editorial Simon & Schuster.

Raczynsky, Dagmar (2002), "Equidad, inversión social y pobreza. Innovar en cómo se concibe, diseña y gestiona las políticas y los programas sociales", documento de trabajo preparado para el Seminario *Perspectivas Innovativas en Política Social. Desigualdades y Reducción de Brechas de Equidad*, MIDEPLAN – CEPAL, 23- 24 de mayo de 2002, Santiago, mimeo.

Rawls, John (2002), *La justicia como equidad. Una reformulación*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Rodríguez, Jorge y Arriagada, Camilo (2004), "Segregación residencial en la ciudad latinoamericana", en *Revista EURE, Vol.XXIX, nro.89*, mayo de 2004, pp. 5-24, Santiago.

Salvat, Pablo (2002), *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*, Santiago, Editorial LOM/Universidad Alberto Hurtado.

Sandoval, Mario (1999), *Qué son, qué piensan y qué hacen los pobladores chilenos de fin de siglo*, Santiago, mimeo.

Sen, Amartya (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial.

Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Buenos Aires, Editorial Planeta.

Tedesco, Juan Carlos (1995), *El pacto educativo*, Madrid, Editorial Anaya.

Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, Juan Carlos (2003), "Resiliencia y política educativa", documento de trabajo, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE-UNESCO Buenos Aires, mimeo.

Tenti, Emilio (2002), "Socialización", en Altamirano, Carlos (director), *Términos críticos de sociología de la cultura*, pp. 218-224, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Tironi, Manuel (2003), *Nueva pobreza urbana. Vivienda y capital social en Santiago de Chile*, 1985-2001, Santiago, PREDES Universidad de Chile/RIL editores.

Valenzuela, Eduardo y Cousiño, Carlos (2000), "Sociabilidad y asociatividad. Un ensayo de sociología comparada", en *Revista de Estudios Públicos nro.77*, Verano 2000, pp. 321-339, Santiago, Centro de Estudios Públicos.

Zemelman, Hugo (2000), "Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión", en *Revista del Observatorio Social Latinoamericano OSAL*, junio de 2000. Consultado el 25 de julio de 2003 en http://www.clacso.edu.ar/~libros/osal/osal1/debates.pdf

Zemelman, Hugo (2000), entrevista realizada en Guatemala el 26 de octubre de1999 y publicada en *Revista Política y Sociedad nro.38*, año 2000. Consultado en 27 de julio de 2003, en http://www.usac.edu.gt/ccpol/Inicio/Zemelman38.htm

Sitios web consultados:

http://www.chilesolidario.gov.cl/documentos/htm/docum01.htm
http://www.mideplan.cl
http://www.programapuente.cl/puentespanol/reglas.htm
http://www.simce.cl/paginas/res_nacionales_2002.htm
http://www.mineduc.cl

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Miembros del Consejo de Administración del IIPE